

**„Die Situation der schwer- und
mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen in
Griechenland –
eine mehrperspektivische Analyse“**

Dissertation
zur Erlangung des Grades
einer Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)

genehmigte Dissertation von

Elli Samara

aus

Thessaloniki, Griechenland

Heidelberg, 2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Theo Klauß, Pädagogische Hochschule
Heidelberg

Zweitgutachter Prof. Dr. Spyridon Soulis, Universität von Ioannina,
Griechenland

Fach: Schwer- und Mehrfachbehinderungen

Tag der Mündlichen Prüfung: 28.04.2015

Dankwort

Danke möchte ich zuerst den Schülern, Lehrern, Sonderschulberatern und Eltern für die Hilfebereitschaft und Kooperation.

Mein ganz besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Theo Klauß als Betreuer und Begleiter dieser Arbeit und für die kritischen Hinweise, die wertvoll für meine Arbeit waren und auch Herrn Prof. Dr. Spyridon Soulis für die zugige Erstellung des zweiten Gutachtens. Ich bedanke mich auch bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Lamers für seine langjährige Betreuung, die geduldige Unterstützung und sein unermüdliches Interesse.

Auch der Institution für staatliche Stipendien in Griechenland bin ich zu Dank verpflichtet, weil ihre finanzielle Unterstützung mir dabei geholfen hat, mich auf meine Arbeit voll zu konzentrieren.

Ich bedanke mich bei meinen Eltern für die psychische und finanzielle Unterstützung und bei meinem Ehemann für seine volle Unterstützung und auch dafür, dass er immer an meiner Seite steht. Ein herzliches Dankeschön!

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die wörtlich oder inhaltlich den im Literaturverzeichnis aufgeführten Quellen und Hilfsmitteln entnommenen Stellen sind in der Arbeit als Zitat bzw. Paraphrase kenntlich gemacht.

Zusammenfassung

Schwer- und mehrfachbehinderte Schüler sind in allen Lebensbereichen auf umfassende Unterstützung angewiesen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechenden Bildung und Förderung. Dennoch wurde bislang nicht umfassend untersucht, wie sich die schulische Situation dieser Schüler in Griechenland gestaltet. Diese Forschungsarbeit stellt die vorhandenen Gegebenheiten und Bedingungen in der Sonderpädagogik im Allgemeinen vor, sowie den Unterricht und die schulische Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in Griechenland im Einzelnen.

Die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit umfasst folgende Untersuchungsschwerpunkte: die Arbeit der Sonderschullehrer mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern, die Rolle der Sonderschulberater in der Bildungsrealität, die Sichtweisen der Eltern, die Konzept-, Struktur- und Prozessqualität des Bildungssystems. Die Untersuchung orientiert sich am Forschungsprojekt BiSB (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Klauß et al. 2005).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen u.a., dass es bei der schulischen Situation schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher Verbesserungsbedarf gibt und dass das Qualifikationsangebot für Lehrer in der Aus- bzw. Weiterbildung verbesserungsbedürftig ist. Die Untersuchung der Zusammenarbeit anhand von Einschätzungen der Eltern, Sonderschullehrer und Sonderschulberater zeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen diesen drei Gruppen weder ausreichend noch konstruktiv gestaltet ist und dass es hierbei Verbesserungsbedarf gibt. Der Dialog zwischen Schule und Familien schwer- und mehrfachbehinderter Schüler sollte an Bedeutung gewinnen.

Abschließend werden Implikationen für die Eltern, die Sonderschulberater und die Ausbildung von Sonderschullehrer abgeleitet. Beispielsweise sollten die Lehrer besser ausgebildet werden, was die Fähigkeiten, die Schwierigkeiten,

den Unterstützungsbedarf und die Förderungsmöglichkeiten dieser Schüler betrifft. Sie sollten während ihres Studiums, Kenntnisse darüber gewinnen können, welcher Unterricht für diese Schüler geeignet ist und ihren Bedürfnissen entspricht. Darüber hinaus sollte die Sonderpädagogik Initiativen zur notwendigen Aufklärung und Mitbeteiligung der Eltern ergreifen, damit diese ihre Kinder konstruktiv unterstützen und helfen können und damit auch die Arbeit der Lehrer wesentlich effizienter gestaltet werden kann. Abschließend müsste vor allen Dingen die Anzahl der beschäftigten Sonderschulberater erhöht werden. Nur so können die Sonderschulberater die Schulen bzw. die Lehrer richtig und sinnvoll in ihrer Arbeit unterstützen.

Gliederung

1	EINLEITUNG	20
2	BEGRIFFSERKLÄRUNG.....	25
2.1	Der Begriff der Behinderung	26
2.2	Schwere, schwerste und schwere mehrfache Behinderung	28
2.3	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit	34
2.3.1	Schädigung der Aktivität	37
2.3.2	Kontextfaktoren	38
2.4	Beschreibung des Personenkreises	39
2.5	Unterschiedliche Sichtweise der Schwer- und Mehrfachbehinderung	42
2.5.1	Die traditionelle medizinische Perspektive	42
2.5.2	Die psychologische Perspektive	44
2.5.3	Die soziologische Perspektive	44
2.5.4	Die philosophische- anthropologische Perspektive	46
2.5.5	Die pädagogische Perspektive.....	47
3	ERZIEHUNG UND SCHULISCHE BILDUNG IN GRIECHENLAND.....	51
3.1	Die Geschichte der allgemeinen Pädagogik in Griechenland	51
3.1.1	Die geschichtliche Entwicklung der Erziehung	52
3.1.2	Die Erziehung im 20. Jahrhundert.....	54
3.2	Die aktuelle Strukturierung des allgemeinen Schulsystems	54
3.2.1	Allgemeine Bildungsziele	55
3.2.2	Die Schultypen	56
3.3	Entwicklung des griechischen Sonderschulsystems	59
3.3.1	Geschichte des griechischen Sonderschulsystems	60
3.3.2	Gesellschaftliche Entwicklungen nach 1950	64
3.3.3	Die Haltung der Gesellschaft und der Status behinderter Menschen.....	66
3.4	Geschichte der Erziehung von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern.....	69
3.5	Aktueller Aufbau der Behindertenfürsorge	73

3.5.1	Institutionen und spezifische Angebote.....	74
3.5.1.1	Zentren für die soziale Unterstützung, die Bildung und Ausbildung von behinderten Menschen (KEKIKAMEA)	74
3.5.1.2	Zentren zur Diagnose, Differentialdiagnose und Unterstützung	75
3.5.1.3	Abteilung für Sonderpädagogik/ Pädagogisches Institut.....	77
3.5.1.4	Frühförderung	78
3.5.1.5	Das Sonderschulsystem	81
3.5.1.5.1	Allgemeine Ziele der Sonderpädagogik	88
3.5.1.5.2	Neues Curriculum	89
3.5.1.5.2.1	Grundprinzipien des Unterrichts	91
3.5.1.5.2.2	Unterrichtsinhalte.....	93
3.5.1.6	Übergang in Arbeitsleben und Beruf	109
3.5.1.7	Freizeit	112
3.6	Fachleute und Eltern	113
3.6.1	Lehrerausbildung im Sonderschulbereich und Weiterbildungsmöglichkeiten.....	113
3.6.1.1	Lehrerausbildung im Sonderschulbereich	114
3.6.1.2	Weiterbildungsmöglichkeiten.....	116
3.6.1.2.1	Lehrerbildungsanstalten für die Erziehung in der Primarstufe	117
3.6.1.2.2	Regionale Weiterbildungszentren.....	118
3.6.1.2.3	Weiterbildungsseminare.....	118
3.6.1.2.4	Aufbaustudium – Promotion	119
3.6.1.3	Fazit	119
3.6.2	Weitere Berufsgruppen, die mit schwer mehrfachbehinderten Kindern in der Schule arbeiten	120
3.6.2.1	Therapeutische und ergänzende Angebote	121
3.6.3	Schulberater	123
3.6.4	Die Familien behinderter Menschen.....	125
3.6.4.1	Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen	128
3.6.4.2	Finanzielle Unterstützung der Familien	130
3.6.4.3	Beratungs- und Unterstützungssysteme für die Familien.....	131
4	EMPIRISCHER TEIL	135
4.1	Forschungslage und Begründung des Forschungsprojektes	135
4.2	Anlage der Untersuchungsmethoden	136
4.2.1	Auswahl der Methode und ihre Begründung.....	136
4.2.2	Mehrperspektivität	138
4.2.3	Die Fragebögen	140
4.2.4	Transkription und Auswertung.....	143

4.2.5	Auswahl der Schulen und der Schüler	144
4.3	Forschungsprojekt BiSB I: „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“	146
4.4	Ziel des Projekts und konkrete Forschungsfragen	147
4.5	Datenbasis	149
4.5.1	Teilnahme an der Forschung	150
4.5.2	Die ausgewählten Schüler	151
4.6	Verteilung der Schulen nach Region	152
5	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS MIT DEN LEHRERN	156
5.1	Aspekte der Strukturqualität	157
	Ausbildung und Erfahrung	157
5.2	Aspekte der Struktur- und Konzeptqualität	164
5.3	Aspekte der Prozessqualität	173
	Unterrichtsvorbereitung und Unterricht	173
5.4	Positive und belastende Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern	183
5.5	Zusammenarbeit mit den Eltern	188
5.6	Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern	194
6	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS FÜR SONDERSCHULBERATER	197
6.1	Ausbildung und Erfahrung	197
6.2	Organisatorische Zuständigkeit der Sonderschulberater	202
6.3	Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern	205
6.4	Zusammenarbeit zwischen Sonderschulberatern und Lehrern	212
7	DIE BETEILIGTEN SCHÜLER DIESER STUDIE	218
7.1	Geschlecht und Alter der beteiligten Schüler	218

7.2	Art der Beeinträchtigung	219
7.3	Unterstützungsbedarf	221
7.4	Unterricht	234
8	DIE SICHT DER ELTERN AUF DIE SCHULE	241
8.1	Die teilnehmenden Eltern	241
8.2	Die Situation der Familien	241
8.3	Die Situation in der Schule	242
8.4	Die Bedeutung der Ferien für Schüler und ihre Familien	246
8.5	Der Kontakt und Austausch zwischen Eltern und Lehrern.....	249
8.5.1	Kontakt und Beziehung zwischen den Eltern und den Lehrern.....	249
8.5.2	Austausch von Informationen und Anregungen	251
8.6	Der Kontakt und Austausch zwischen den Eltern und den Sonderschulberatern	253
9	FAZIT UND PERSPEKTIVEN	258
9.1	Die Schüler	259
9.2	Der Alltag an der Schule	261
9.3	Qualifikation und Ansichten der Lehrer	262
9.4	Qualifikation und Erfahrung der Sonderschulberater und die Zusammenarbeit mit Lehrern und Eltern 264	
9.5	Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern.....	265
9.6	Die Familien schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher und ihre Sichtweisen auf die schulische Situation ihrer Kinder	265
9.7	Ein allgemeines Bild	266
9.8	Perspektiven der Untersuchung	268
10	LITERATUR.....	273

11	ANHANG	281
11.1	Anhang 1:.....	282
11.2	Anhang 2:.....	286
11.3	Anhang 3:.....	288

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
etc.	et cetera
Hrsg.	Herausgeber
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IDICH	International Classification of Impairments, Disabilities, Handicaps
Kap.	Kapitel
s.	siehe
Tab.	Tabelle
u.a.	und andere(s)
usw.	und so weiter
vgl.	vergleich
WHO	World Health Organization
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verständnis von Behinderung nach WHO	29
Abb. 2: Aufgabe der Frühförderung bei sehr schwerer Behinderung	80
Abb. 3: Verschiedene Berufsgruppen	121
Abb. 4: Einflussfaktoren auf die subjektive Elternbelastung im Alltag	126
Abb. 5: Grafische Darstellung der Mehrperspektivität	139
Abb. 6: Verteilung der Sonderschulen nach Region	154

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die ICF	36
Tab. 2: Krankheiten und Erkrankungen, die einen Unterricht zu Hause begründen	85
Tab. 3: Das Fachpersonal	123
Tab. 4: Die Rechte der Eltern behinderter Kinder	128
Tab. 5: Geschlecht der ausgewählten Schüler	151
Tab. 6: Alter der ausgewählten Schüler	152
Tab. 7: Verteilung der Bevölkerung nach Regionen	152
Tab. 8: Verteilung der Schulen nach Region	155
Tab. 9: Für wie viele Schulen sind Sie zuständig?	204
Tab. 10: Beschreibung des Personenkreises und Anteil an den Schulen	208
Tab. 11: Welche sind die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern?	210
Tab. 12: Einschätzung der Zusammenarbeit durch Sonderschulberater- Machen Sie Weiterbildungsseminare bzw. Tagungen an den Schulen,	

	für die Sie zuständig sind?	213
Tab. 13:	Inhaltskategorien der Personenbeschreibungen	219

Grafikverzeichnis

Grafik 1:	Qualifikation der Lehrer	158
Grafik 2:	Vermisste Aspekte in der Ausbildung	159
Grafik 3:	Weiterbildung in Sonderpädagogik	160
Grafik 4:	Berufserfahrung der Lehrer in allgemeiner Pädagogik	161
Grafik 5:	Berufserfahrung der Lehrer in Sonderpädagogik	162
Grafik 6:	Brauchen diese Schüler Ihrer Meinung nach in besonderem Maße eine Hauptbezugsperson?	165
Grafik 7:	Sind wechselnde Personen Ihrer Meinung nach problematisch, da die Schüler den Wechsel erleben?	166
Grafik 8:	Glauben Sie, dass diese Schüler in besonderem Maße eine feste Tagesstruktur brauchen?	168
Grafik 9:	Braucht man für die Arbeit mit diesen Schülern Ihrer Meinung nach eine höhere fachliche Ausbildung als für die Arbeit mit weniger schwer behinderten Schülern?	169
Grafik 10:	Umfasst eine gute Pflege alles, was Schüler mit schwersten Behinderungen brauchen?	170
Grafik11:	Planen Sie auch für diese Schüler im Vergleich zu anderen Schülern?	173
Grafik 12:	Ist die Unterrichtsplanung für Schüler mit schwersten Behinderungen im Vergleich zu anderen Schülern zeitaufwändiger?	174

Grafik 13:	Ist es Ihrer Meinung nach bei diesen Schülern wichtiger, sich bei den Angeboten am Entwicklungsalter zu orientieren oder am Lebensalter?	175
Grafik 14:	Wissen Sie, was diese Schüler ausdrücken wollen?	177
Grafik 15:	Beeinflussen die Schüler mit schwersten Behinderungen Ihrer Meinung nach das Unterrichtsklima in Ihrer Klasse eher positiv?	178
Grafik 16:	Nehmen diese Schüler am Unterricht teil?	179
Grafik 17:	Positive Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern	185
Grafik 18:	Belastende Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern	186
Grafik 19:	Sollten die Eltern Ihrer Meinung nach sich stark in die schulische Arbeit aktiv einbringen oder nicht?	189
Grafik 20:	Erwarten die Eltern von Ihnen, dass Sie Aufgaben erfüllen, die eigentlich von ihnen selbst übernommen werden sollten?	190
Grafik 21:	Ist die Zusammenarbeit mit den Eltern bei diesen Schülern intensiver als bei anderen Schülern?	192
Grafik 22:	Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern- Halten Sie den Austausch mit Ihren Kollegen über diese Schüler für notwendig?	194
Grafik 23:	Aspekte über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern- Ist die Arbeit mit diesen Schülern körperlich anstrengender	

	als mit anderen Schülern?	195
Grafik 24:	Ausbildung der Sonderschulberater	198
Grafik 25:	Weiterbildung der Sonderschulberater	199
Grafik 26:	Berufserfahrung der Sonderschulberater in Sonderpädagogik	200
Grafik 27:	Berufserfahrung der Sonderschulberater in allgemeiner Pädagogik	201
Grafik 28:	Einschätzung der Zusammenarbeit durch Sonderschulberater- Ist Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit mit den Lehrern gut?	212
Grafik 29:	Teilnahme der Lehrer an den Seminaren bzw. Tagungen- Inwieweit korrespondieren die Lehrer mit den Seminaren, die Sie ihnen anbieten?	214
Grafik 30:	Einschätzung der Zusammenarbeit durch die Lehrer- Wie oft haben Sie Kontakt zum Sonderschulberater?	215
Grafik 31:	Einschätzung der Zusammenarbeit durch die Lehrer- Bietet der Sonderschulberater Ihnen Weiterbildungsseminare an?	216
Grafik 32:	Freie Beschreibung bzw. wesentliche Merkmale der ausgewählten Schüler	220
Grafik 33:	Unterstützungsbedarf bei den Grundbedürfnissen	222
Grafik 34:	Einschätzung des Unterstützungsbedarfs zur Fortbewegung	223
Grafik 35:	Einschätzung des Unterstützungsbedarfs, um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können	224
Grafik 36:	Einschätzung des Unterstützungsbedarfs beim Spiel	226
Grafik 37:	Unterstützung bei Kommunikationsformen	227

Grafik 38:	Können Sie bei diesem Schüler erkennen, was er ausdrücken will?	228
Grafik 39:	Einschätzung des Unterstützungsbedarfs zum Einhalten sozialer Regeln	230
Grafik 40:	Einschätzung des Unterstützungsbedarfs durch Lehrer und Eltern- Wie viel Unterstützung oder Anregung braucht dieser Schüler, damit er sich nicht selbst oder andere gefährdet oder verletzt?	231
Grafik 41:	Einzelförderung und Förderung in der Gruppe	236
Grafik 42:	Schwerpunkte des Förderplans- Entscheiden Sie allein über die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Schwerpunkte des Förderplans für diesen Schüler oder gemeinsam mit anderen?	237
Grafik 43:	Zeit für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts	238
Grafik 44:	Zufriedenheit der Eltern - Sind Sie mit der Situation Ihres Kindes in der Schule zufrieden?	243
Grafik 45:	Zufriedenheit der Eltern - Reichen Ihrer Meinung nach die Hilfsmittel in der Schule aus für eine Förderung Ihres Kindes?	244
Grafik 46:	Sind die Schulferien für ihr Kind günstig?	247
Grafik 47:	Sind Schulferien für die Familie günstig?	248
Grafik 48:	Häufigkeit der Kontakte	250
Grafik 49:	Qualität der Kontakte und der Beziehung	251
Grafik 50:	Bekommen die Eltern Anregungen von den Lehrern?	252
Grafik 51:	Hilfe der Sonderschulberater- In welchen Bereichen bitten die Eltern Sie um Hilfe?	255
Grafik 52:	Der Kontakt zwischen Eltern und Sonderschulberatern- Einschätzung der Häufigkeit der Kontakte seitens der Eltern	256

Vorwort

Während meines Studiums in Griechenland musste ich einsehen, dass die Mehrheit der Menschen Schwerstbehinderten gegenüber voreingenommen ist. Trotz dem Versuch zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Erziehung von Schwerstbehinderten assoziiert man bei diesem Personenkreis, Menschen, die kein ‚normales‘ Leben führen können.

Aufgrund dieser weit verbreiteten Einstellung habe ich mich während meines Studiums entschieden, mehr über diesen Personenkreis zu lernen. Ich musste feststellen, dass trotz der veränderten Situation von Menschen mit Behinderung in den letzten drei Jahrzehnten in Griechenland und der Tatsache, dass ihnen immer mehr Beachtung geschenkt wird, sich dennoch die Sonderpädagogik als Fachwissenschaft, aber auch als Handlungsfeld, noch im Aufbau befindet. Ein intensives Bemühen um eine Verbesserung der Situation behinderter Menschen ist aufgrund der politischen, gesetzgeberischen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen zu erkennen. Dank der veränderten Sichtweise und verbesserter Sozialleistungen konnten gerade in den letzten Jahren auch Menschen mit einer schweren Mehrfachbehinderung profitieren.

Andererseits existiert in Griechenland kaum eigenständige Fachliteratur, ebenso wenig kann in der Praxis auf fundierte Unterrichts-, Förder- und Therapiekonzepte für diesen Personenkreis zurückgegriffen werden. Dieser Mangel ist u.a. auch darauf zurückzuführen, dass bislang keinerlei empirische Daten über die konkrete schulische und außerschulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung im schulpflichtigen Alter vorliegen.

Ziel meiner Dissertation ist es, über die Gewinnung konkreter Struktur- und Prozessdaten über den Schullalltag von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern Erkenntnisse zu gewinnen, die einerseits unmittelbar zur Verbesserung dieses Alltags beitragen und andererseits Impulse für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Unterrichts- und Therapiekonzepten in Theorie und Praxis liefern sollen.

In meiner Dissertation werde ich daher der Frage nachgehen, wie sich insbesondere die schulische Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen in Griechenland aktuell gestaltet. Hierzu stellen sich folgende Fragen:

- Welche politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen finden Schüler mit schwerer Behinderung in Griechenland vor (Rechte/Gesetze/Bild der Gesellschaft, ...)?
- Wo werden diese Kinder beschult, wer arbeitet mit ihnen und auf welchen Grundlagen basiert diese Arbeit?
- Wie wirken sich diese Bedingungen auf die tatsächliche Schulpraxis aus und welche Entwicklungen und Zukunftsperspektiven sind bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung in Griechenland zu erkennen und zu erwarten?

Zur Beantwortung dieser Fragen werde ich im ersten Teil meiner Arbeit durch Literaturrecherchen erlangte Erkenntnisse hervorheben. Zunächst werde ich den entsprechenden Personenkreis genauer beschreiben. Anschließend werde ich die schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen dieser Kinder aufzeigen (das aktuelle Schulsystem und aktuelle Lehrpläne, Rechte und Gesetze, sowie einen kurzen Einblick in gesellschaftliche Gegebenheiten), um darauffolgend eine kurze Darstellung der vorhandenen Ansätze zur Förderung von Schülern mit schwerer Behinderung in Griechenland zu geben.

Im zweiten Teil werde ich auf die tatsächliche schulische Situation dieser Schüler zu sprechen kommen. Hierzu erfolgt zunächst eine Analyse der gewählten Methoden. Danach wird eine genauere Darstellung der Auswertung meiner durchgeführten Erhebung als auch Schlussfolgerungen für die Verbesserung der Situation schwer- und mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen folgen.

Während der kompletten Arbeit möchte ich, der Einfachheit halber, auf die Unterscheidung von weiblicher und männlicher Formen verzichten. Bei der Benutzung der männlichen Form von Personen, sind aber selbstverständlich gleichermaßen alle weiblichen Personen gemeint.

Heidelberg, Herbst 2014

Elli Samara

1 Einleitung

Bis Anfang der siebziger Jahre war es in Griechenland üblich, dass schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche zu Hause, wo sie keine Form von Unterricht erhielten bzw. Ausbildung genossen, oder in Heimen lebten. Man ging davon aus, dass diese Kinder die Normen eines Bildungssystems mit dessen hohen kognitiven Anforderungen und einer wenig flexiblen Methodik nicht erfüllen konnten. Deshalb wurden schwer- und mehrfachbehinderte Kinder in Heimen untergebracht, wo ihnen elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt wurden. In den achtziger Jahren änderte sich die Situation und diese Kinder erhielten Zugang zum Bildungssystem bzw. zum Sonderschulsystem.

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche bilden aufgrund ihrer zahlreichen Probleme in den meisten ihrer Entwicklungsbereiche eine überaus heterogene und ‚anspruchsvolle‘ Gruppe. Sie benötigen eine ständige und umfangreiche Unterstützung bei fast allen ihren Aktivitäten (vgl. Fröhlich 2011, 229). Aufgrund dieser Eigenschaften stellen und stellen diese Schüler eine Herausforderung für das Bildungssystem dar (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 1), da sie – im Vergleich zum Angebot der allgemeinen Schulen – verbesserte schulische und außerschulische Erziehungsangebote einfordern, die einen differenzierten und angepassten Ansatzpunkt benötigen (vgl. Klauß 2011, 29).

Die große Individualität dieser Schülergruppe erfordert dabei neben pädagogischen Kenntnissen und Kompetenzen auch die Einbeziehung von Kenntnissen anderer Disziplinen (z. B. der Psychologie und Medizin) und weiterer Berufsrichtungen (z. B. der Physiotherapie, der Ergotherapie) in den schulischen Bildungsprozess. Diese Schüler haben einen sehr individuellen Bedarf an differenzierten pädagogischen Angeboten, an physiotherapeutischer Behandlung, an einer umfassenden Unterstützung ebenso wie an vielseitiger Pflege.

Den Rechtsvorschriften der griechischen Regierung zur ‚Bildung für Alle‘ (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, i) zufolge haben auch diese

Menschen ein Recht auf Bildung, ebenso wie alle nicht behinderten Bürger Griechenlands. Aufgrund der oben beschriebenen Individualität der betroffenen Gruppe stellt sich aber die Frage aus der Perspektive der Befragten aus dem Umfeld der Behinderten, d.h. der Sonderschullehrer, der Eltern der behinderten Kinder und der Sonderschulberater, welches die Voraussetzungen hierzu sind, was im Bildungssystem bereits erreicht wurde und was (noch) fehlt bzw. die Zielsetzung darstellt.

Aktuell liegen bisher zur schulischen Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in Griechenland keine umfassenden und systematisch erhobenen, empirisch gesicherten Informationen vor.

Es gibt keine Erkenntnisse darüber, inwieweit die schulischen Angebote den Bildungs- und Lernmöglichkeiten von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern entsprechen und ob diese Angebote im Allgemeinen auf das eingehen, was diese Schüler benötigen. Hierbei sollte man sich auf die Bildung als fundamentales Recht zurückbesinnen und danach fragen, was Bildung für alle Menschen nach dem heutigen Erkenntnisstand bedeutet.

Nach den Datenanalysen können Verbesserungsvorschläge für die schulische Situation dieser Schüler aufgrund ihres Bildungsanspruchs unterbreitet werden.

Die empirischen Erkenntnisse zur Qualität der pädagogischen Arbeit können aufzeigen, wie der Bildungsanspruch dieser Kinder verwirklicht wird, wie gut sie in die Schulen integriert sind und wie der Schulalltag dieser Schüler tatsächlich gestaltet ist.

Wie gestaltet sich die schulische Situation schwer- und mehrfachbehinderter Kinder?

Diese Fragestellung ist zunächst sehr allgemein gehalten und bedarf zu ihrer Untersuchung einer genaueren Spezifizierung, da die schulische Situation schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher sehr vielschichtig ist und verschiedene Aspekte umfasst. Um möglichst viele dieser Aspekte in die Analyse einbeziehen zu können und dabei den Strukturrahmen des Sonderschulsystems in Griechenland zu berücksichtigen, gliedert sich diese

übergeordnete Fragestellung in drei unterschiedliche Ebenen: die Rollen der Beteiligten, ihre Sichtweisen und die Qualitätsaspekte des Bildungsvorgangs. Diese Ebenen werden wiederum in sechs differenzierte Untersuchungsschwerpunkte unterteilt, in denen sie konkret anhand von folgenden Unterfragen angegangen werden:

- Die Rolle der Sonderschullehrer in der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern.
- Die Rolle der Sonderschulberater.
- Die Sichtweisen der Eltern.
- Die Qualität des Bildungskonzepts.
- Die Qualität der strukturellen Bedingungen der schulischen Bildung für diesen Personenkreis.
- Die Qualität des Bildungsprozesses.

Als Methode für diese Untersuchung habe ich mich entschieden, Fragebogenbasierte Interviews zu führen, also die Fragen den Befragten persönlich zu stellen. Diese Methode wurde gewählt, um die erforderlichen Daten zu erfassen, die eine Interpretation und Beantwortung dieser Fragenkomplexe ermöglichen. Durch diese Entscheidung kann man sehr spezifische Informationen erhalten, selbst über die persönlichen Ansichten der Beteiligten. Aus diesem Grund entschied ich mich, trotz des erhöhten Aufwands, die konkreten und vorgebestimmten Fragen selbst vor Ort zu stellen. Die ausgewählte Methode steht zwar in engem Zusammenhang mit dem Fragebogen, dokumentiert allerdings weit mehr Details. Der fragende Wissenschaftler hat die Möglichkeit, eine Reihe vorgegebener Fragen zu stellen und konkrete Antworten zu bestimmten Themenfelder zu erhalten. Das bedeutet, dass allen Beteiligten genau dieselben Fragen gestellt werden, mit dem gleichen Wortlaut, mit exakt der gleichen Reihenfolge, durch einen Fragenden, der sich gegenüber jedem Beteiligten auf gleiche Weise verhält (für gewöhnlich mit neutraler Stellung). Die ausgewählte Methode bietet die Möglichkeit, auf neutrale Weise, Daten zu sammeln und erleichtert die Kodierung der Antworten und Ergebnisse. Schließlich, bietet diese Auswahl die Möglichkeit zur Kombination quantitativer und qualitativer

Untersuchungsanteile. Somit wurden allen Befragten die gleichen Fragen unter denselben Bedingungen gestellt (die ‚Interviews‘ wurden am Arbeitsplatz durchgeführt), mit Ausnahme der Eltern, die in den Schulen der Kinder bzw. in ihrem wohnlichen Umfeld befragt wurden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich insgesamt in neun Kapitel. In der theoretischen Grundlegung des Themas werden in Kapitel 2 die verschiedenen Erkenntnisse der verfügbaren Fachliteratur zur Klärung wesentlicher Begriffe heran gezogen. Dazu wird in Kap. 2.1, Kap. 2.2 und Kap. 2.3 zunächst die Gruppe der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler allgemein definiert und beschrieben. Aufgrund der Vielfalt an Unterstützungsbedarf dieser Schüler werden in Kap. 2.4 einige der Wissenschaftsbereiche aufgeführt, die sich mit behinderten Menschen beschäftigen und dadurch mit der Entwicklung dieser Personen vertraut sind.

In Kapitel 3 werden die Grundlagen und das System der Erziehung und schulischen Bildung in Griechenland vorgestellt, um die Unterschiede zwischen dem griechischen und deutschen Schulsystem aufzuzeigen und darzustellen, inwiefern die geschichtliche Entwicklung der allgemeinen Pädagogik, die Struktur sowohl des allgemeinen Schulsystems als auch des Sonderschulsystems beeinflusst hat. In Kap. 3.1 wird die Geschichte der allgemeinen Pädagogik in Griechenland dargestellt, und in Kap. 3.2 das allgemeine Schulsystem. In Kap. 3.3 wird die Entwicklung des griechischen Sonderschulsystems vorgestellt. Die Geschichte der Erziehung schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher wird in Kap. 3.4 beschrieben.

Der aktuelle Aufbau des Sonderschulsystems wird in Kap. 3.5 dargestellt. In Kap. 3.5.1 werden die Institutionen und unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Angebote für behinderte Kinder und Jugendliche analysiert. In Kap. 3.6.2, 3.6.3 und 3.6.4 werden abschließend alle Fachleute, die mit schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen arbeiten, und die Familien behinderter Menschen sowie die Unterstützungsformen, die ihnen zur Verfügung stehen, vorgestellt.

In Kapitel 4 werden die Fragestellung und das Ziel des Forschungsprojekts sowie die konkreten Forschungsfragen beschrieben. Darüber hinaus werden die Methoden ausführlich beschrieben.

In den Kapiteln 5-7 werden die Ergebnisse bezüglich der Sonderschullehrer, der Sonderschulberater und der ausgewählten Schüler dargestellt.

In Kapitel 8 werden die Perspektive und die Stellung der Eltern zur Schule erörtert.

Abschließend werden in Kapitel 9 die Perspektiven der Untersuchung dargestellt und eine kritische Reflexion der Untersuchung vorgenommen.

2 Begriffserklärung

Manchmal hat die Verwendung von Begriffen negative Auswirkungen, insbesondere auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und die soziale Integration von Personen, auf die sich die Begriffe beziehen. Oftmals wäre es besser, wenn man die Verwendung von Begriffen und Beschreibungen vermeiden könnte, und den unterstützungsbedürftigen Menschen jene Fürsorge zukommen lassen würde, die sie benötigen, ohne Bezeichnungen und einschränkende Definitionen (vgl. Polichronopoulou 2003, 56-57).

Leider ist dies kaum möglich, weshalb die verwendeten Begriffe in ihrer Bedeutung und Auslegung offengelegt werden müssen.

Was also bedeutet das Wort ‚behindert‘? Was bedeutet ‚Behinderung‘? Es gibt viele und unterschiedliche Begriffe von ‚Behinderung‘. Manche Begriffe stellen nicht klar, ob und welche Unterstützung ein behinderter Mensch benötigt, sondern weisen nur die Unterschiede zwischen Behinderten und Nichtbehinderten aus; dies aber führt dazu, die bestehende, qualifizierende Trennung beider Gruppen fortzusetzen statt die Stigmatisierung der Behinderten zu beenden. *„Bereits der Begriff der Behinderung gilt als Etikett, das seiner stigmatisierenden Wirkung wegen möglichst vermieden werden sollte...“* (Klauß 2011, 11).

Das Etikett ist möglicherweise weniger wichtig als der Unterstützungsbedarf. Wichtiger ist, was dieser Schüler braucht, um seine Situation, seinen Alltag und seine Lebensqualität zu verbessern. Man sollte sich nicht nur auf die Schwierigkeiten der von Behinderung Betroffenen konzentrieren, sondern auch auf ihre Persönlichkeit und auf die Hilfe und Unterstützung, die diese Menschen für eine volle und unbegrenzte Beteiligung am gesellschaftlichen Handeln benötigen. Fachleute haben oft die Tendenz, Kategorisierungen vorzunehmen, da heutzutage eine Diagnose bzw. Kategorisierung die Grundlage von Förderstrukturen darstellt.

Solch eine Kategorisierung ist im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit schwierig. Dennoch kann sie sich nicht nur auf die Beschreibung des Unterstützungsbedarfs beschränken, obgleich in vielen Ländern- zu diesen zählt auch Griechenland- die Strukturen der Sonderpädagogik auf der Grundlage der unterschiedlichen Behinderungsarten entwickelt wurden. Darüber hinaus, bildet in zahlreichen Ländern, die Behinderungsart den Rahmen der Lehrerausbildung und ihres zukünftigen Beschäftigungsfeldes (Polichronopoulou 2003, 57). Die Begriffe bedürfen weiterhin einer Erklärung, denn es gibt für sie bislang keine allgemein anerkannte Definition. Unter dem Begriff ‚schwere Mehrfachbehinderung‘ versteht man Menschen mit unterschiedlichen gleichzeitigen Behinderungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten. Deswegen werde ich versuchen, jene Begriffe zu definieren, die wichtig für die vorliegende Studie sind.

2.1 Der Begriff der Behinderung

Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung körperlicher, seelischer oder geistiger Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden.

Bleidick sieht die Behinderung als komplexen Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen relational und relativ:

„Behindert sein hängt ab von der Art der Behinderung, dem Ausmaß der Schädigung, den Gebieten, auf denen mit Folgewirkungen der Beeinträchtigung zu rechnen ist (familiär, schulisch, beruflich, öffentlich) sowie der subjektiven Verarbeitung und Kompensationsfähigkeit“ (Bleidick 2001, 60).

„Je nach Kontext seiner Verwendung erfüllt der Begriff (Behinderung) unterschiedliche Funktionen, die auf der Grundlage heterogener theoretischer und methodischer Voraussetzungen formuliert werden“ (Dederich 2007, 1).

Der Begriff ‚Behinderung‘ ist sehr komplex und dient oft nur zur Vereinfachung, um bei einer bestimmten Zielgruppe medizinische, pädagogische oder gesellschaftliche Interventionen durchführen zu können. Dabei können die jeweiligen Behinderungen von den verschiedenen Disziplinen auch unterschiedlich beurteilt werden.

Der Begriff ‚Behinderung‘ beschreibt eine komplexe und komplizierte Situation, die in Zusammenhang mit organischen Dysfunktionen, Faktoren der Persönlichkeit und sozialen Voraussetzungen und Einflüssen steht. Die Wechselwirkung dieser Faktoren verursacht die so genannte Behinderung (vgl. Kartasidou 2004, 9).

In dieser Arbeit widme ich mich der Situation in Griechenland. Hier hat das Parlament im September 2008 ein neues Gesetz erlassen (Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008). Darin wird unter anderem der Begriff Behinderung neu definiert.

In diesem Gesetz heißt es:

I. Schüler mit Behinderungen und besonderen Erziehungsbedürfnissen sind Schüler, die lebenslang oder für eine bestimmte Phase während ihrer Schulzeit, gravierende Lernschwierigkeiten haben, wegen einer Behinderung im Sinne einer geistigen Behinderung, einer Wahrnehmungsschädigung, eines Entwicklungsproblems oder einer psychischen und neuropsychischen Störung. In einer Diagnose soll festgestellt werden, dass diese Lernschwierigkeiten die schulische Förderung beeinflussen. Schüler mit einer Behinderung und besonderen Erziehungsbedürfnissen sind insbesondere Schüler

- mit geistiger Behinderung bzw.
- mit Sehbehinderung bzw.
- mit Gehörschädigung bzw.
- mit Körperbehinderung bzw.
- mit lebenslangen Gesundheitsproblemen bzw.
- mit einer Sprachstörung bzw.
- mit besonderen Lernschwierigkeiten, wie z.B. eine Aufmerksamkeitsdefizitstörung, eine Lesestörung (Dysanagnosie), eine Dysgraphie, eine

Leserechtsschreibschwäche, eine Dyslexie oder eine Dyskalkulie bzw.

- mit psychischer Störung bzw.
- mit diversen Entwicklungsstörungen (z. B. Autismus) oder
- mit einer Mehrfachbehinderung.

Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen sind Schüler, die komplexe Wahrnehmungsstörungen besitzen bzw. emotionale oder soziale Schwierigkeiten haben und solche, die Schwierigkeiten aufweisen, ein Verhältnis zu anderen Menschen aufzubauen, etwa weil sie misshandelt worden sind, von den Eltern vernachlässigt oder verlassen wurden bzw. weil sie Gewalt in der Familie erfahren haben.

- II. Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen sind auch solche, die eine oder mehrere geistige Fähigkeiten oder Talente in einem solchen Grad entwickelt haben, wie es nicht ihrem Alter entspricht.

(vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008)

2.2 Schwere, schwerste und schwere mehrfache Behinderung

Der Begriff ‚schwere Behinderung‘ ist umfassend und könnte daher für jedes Kind individuell definiert werden. Der Begriff ‚schwere Behinderung‘ *„drückt einen graduellen und nicht prinzipiellen Unterschied im Ausprägungsgrad einer Behinderung gegenüber einer leichteren Behinderung aus ...“* (Hahn 1976, 7).

Schwere Behinderung ist nicht etwas schicksalhaft geprägtes, sondern ein soziales Phänomen, das heißt, schwere Behinderung ist *„etwas im Kontext des sozialen Lebens der Menschen Gewordenes und ist nur verstehbar in diesem Kontext“* (Dreher zit. nach Heinen & Lamers 2003, 32).

Bei der Beschreibung und Klassifikation des Personenkreises von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung beziehen mehrere Autoren in der jüngeren Vergangenheit das integrativ biopsychosoziale Konzept der ICF mit ein (vgl. Fröhlich, Heinen, Klauß, Lamers 2011, 9). Danach wird schwere Behinderung als Oberbegriff verstanden, der alle Dimensionen schwerer Schädigungen einer Körperfunktion (physiologische oder psychische Funktionen von

Körpersystemen) oder einer Körperstruktur (anatomische Teile des Körpers wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile) umfasst im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes, durch die es der Person schwer fällt oder unmöglich wird, selbstständig zu handeln (Aktivitätsstörungen), so dass sie weitreichend darin eingeschränkt ist, an Lebensbereichen bzw. Lebenssituationen teilzuhaben (Einschränkungen der Partizipation). Die Integrität des schwerbehinderten Menschen ist auf der Ebene des Körpers, der Person und der Gesellschaft schwer beeinträchtigt. Es gilt zu berücksichtigen, dass eine dynamische Wechselwirkung oder komplexe Beziehung zwischen diesen Faktoren besteht (vgl. Heinen & Lamers 2003, 33).

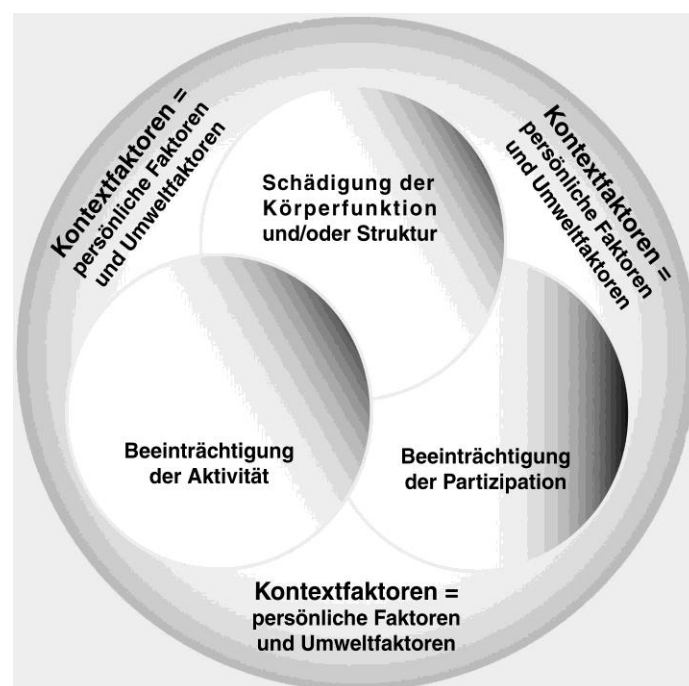


Abb. 1: Verständnis von Behinderung nach WHO (Heinen & Lamers 2003, 34)

„Wenn wir fragen, wer als ‚schwerstbehindert‘ gilt und was die sogenannte ‚Schwerstbehinderung‘ ausmacht, werden wir auf Menschen...verwiesen, die mit vergleichbaren Lernschwierigkeiten unterschiedlichen Lernorten zur Erziehung zugewiesen werden, aber nur schwer zu erziehen sind, weil ihre Behinderung und ihr Verhalten erwartetem schulischen Lernen und Lehren in besonderer Weise entgegen zu wirken scheint (Fornfeld 1995, 37).“

Der Begriff ‚schwer- und mehrfachbehindert‘ kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (medizinische, psychologische, pädagogische, personelle, soziologische, rechtliche und ethische Perspektive).

„Mehrfachbehinderung ist keine Doppel-, Dreifach- oder Sechsfachbehinderung, bei der jede weitere Behinderung uns besonderen Respekt abverlangt, so, als ob wir in der Musik eine sechsstimmige Fuge bewundern; jede Kumulierung ist ein Phänomen mit Eigengesetzlichkeit, mit besonderen diagnostischen und methodischen Problemen, und sollte als ‚Behinderung‘ so komplex gesehen und angegangen werden, wie es sich im Leben darstellt“
(Schröder 1979, 228).

Auch die englische Literatur bezieht sich beim Begriff ‚mehrfache Behinderungen‘ auf Menschen, 1) die geistige Behinderung haben und eine umfangreiche Unterstützung benötigen, und 2) eine oder mehrere motorische oder sensorische Beeinträchtigungen und/oder gesundheitliche Probleme besitzen (vgl. Orelove; Sobsey 1999, 1).

Der Begriff ‚schwer - und mehrfachbehinderte Menschen‘ umfasst viele verschiedene Merkmale und hängt von der Kombination und dem Grad der Behinderungen ab. Trotzdem gibt es einige Merkmale, von denen alle schwer- und mehrfachbehinderten Menschen betroffen sind. Diese Merkmale sind: die begrenzte Sprach- oder Kommunikationsfähigkeit und der Unterstützungsbedarf bei vielen Tätigkeiten (Ernährung, Hygiene usw.). Außerdem können Schwer- und Mehrfachbehinderungen von Gesundheitsproblemen begleitet sein (vgl. National Dissemination Center for Children with Disabilities).

Im Griechischen bezieht sich der Begriff ‚schwere Behinderung‘ auf eine Behinderung (z. B. geistige Behinderung, körperliche Behinderung, Autismus), die stark ausgeprägt ist eine Verbesserung des Zustands einen schwierigen, zeitaufwendigen und komplizierten Prozess darstellt. ‚Schwer(st) mehrfachbehindert‘ bedeutet, dass der betroffene Mensch eine schwere

geistige Behinderung und zusätzlich eine andere, z. B. eine körperliche Behinderung, hat.

Eine 'schwere Behinderung' kann nicht als ein bestimmter ‚Schaden‘ verstanden werden, sondern stellt einen Komplex aus verschiedenen ‚Schädigungen‘ dar und äußert sich in vielfältiger Art und Weise. So äußert sich die schwere Behinderung in jedem einzelnen Fall unterschiedlich. Ein Kind mit Autismus und geistiger Behinderung beispielsweise wird als eine Person mit schweren Behinderungen eingestuft, ebenso wie ein Kind mit Quadriplegie und geistiger Behinderung (vgl. Soulis 2003, 35). Nicht nur Menschen mit schweren Behinderungen sind unterschiedlich und keineswegs einheitlich in ihrem Erscheinen, sondern auch die Begriffe, mit denen wir versuchen, diese Menschen zu begreifen. So gibt es Begriffe wie ‚mehrfache Behinderungen‘ oder ‚schwere mehrfache Behinderungen‘, die nicht geeignet sind, die Realität der Behinderung entsprechend zu vermitteln (vgl. Soulis 2003, 36).

„Kinder mit mehrfachen Behinderungen sind jene Kinder, die zwei oder mehr Behinderungen, wie Taubheit und geistige Behinderung, haben bzw. körperlich behindert sind, emotionale Störungen und Sehstörungen aufweisen. Diese Kategorie umfasst auch das taubblinde Kind“ (Polichronopoulou 2003, 61).

Darüber hinaus betont Polichronopoulou, dass *„bei schwerer geistiger Behinderung oft auch andere schwere Behinderungen, wie z. B. Zerebralparese, Seh- oder Hörschäden, emotionale Störungen usw. koexistieren“* (Polichronopoulou 2003, 141).

Unter einem Menschen mit ‚schwerer und mehrfacher Behinderung‘ versteht man in Griechenland jemanden, der eine schwere geistige Behinderung und zusätzlich eine Körperbehinderung und/oder eine Sinnesschädigung und/oder Autismus/Verhaltensprobleme hat.

Wissenschaftler in Griechenland (Polichronopoulou 2001, Soulis 2002, Kartasidou 2004) orientieren sich im Wesentlichen an englisch- und deutschsprachigen Veröffentlichungen und Studien (viele haben im Ausland

studiert oder eine Weiterbildung absolviert) und greifen somit auch auf die entsprechende Terminologie und die damit verbundenen Definitionen zurück, was ich auch nachfolgend tun werde.

Die Ausführungen machen deutlich, dass es bis heute keinen allgemein anerkannten Begriff und keine Definition gibt, um schwer- und mehrfachbehinderte Menschen einheitlich zu beschreiben.

In dieser Arbeit werde ich den Begriff ‚schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche‘ verwenden, da dieser Personen mit schweren und mehrfachen Behinderungen beschreibt und umfasst. Diese Personengruppe bildet die Grundlage der vorliegenden Untersuchung. Unter diesem Begriff sind zwei Erscheinungsformen zusammengefasst.

In vorliegender Studie wird die Definition für schwer- und mehrfachbehinderte Menschen verwendet für Menschen, die in allen Bereichen auf umfassende Unterstützung angewiesen sind und die eine schwerste geistige Behinderung haben, die häufig mit weiteren körperlichen Beeinträchtigungen verbunden ist.

Zusammenfassung Kapitel 2.1- 2.2

Wenn man Behinderung definieren möchte, muss man erkennen, dass dies nicht einfach ist. Jeder kann unter dem Begriff ‚Behinderung‘ etwas anderes verstehen, da jeder Behinderter sich individuell vom anderen unterscheiden kann und zahlreiche Funktionen und Fähigkeiten betroffen sind. Der Lehrer greift auf eine andere Definition zurück als der Arzt oder Psychologe. Die gleichen Schwierigkeiten sieht man auch in den Gesetzesregelungen, wo es keine klare und auf eine einzige Art zu definierende Formulierung gibt. Einerseits wird Verständnis und positive Einstellung gegenüber den Behinderten Menschen bekundet und andererseits stößt man auf negative Stellungnahmen, wenn es um deren Integration in die Gesellschaft, die Nutzung von Bildungsangeboten, die Belegung von Arbeitsplätzen geht. Dann wird Behinderung zum Thema weitreichender Diskussionen, mit negativen Bemerkungen und Vorurteilen gegenüber dieser gesellschaftlichen Minderheit. Die Frage ist, ob man Behinderung als ein globales Thema betrachten oder ob

man sich auf eine Art von Behinderung konzentrieren sollte, d.h. geistige Behinderung, körperliche Behinderung etc.

Es gibt mehrere Definitionen, die sich auf die Behinderung und deren Grad beziehen: einfache Behinderung, schwere und mehrfache Behinderungen, Unfähigkeit usw. Meistens richten sich unterschiedliche Definitionen an dieselben Personen, ohne dass es klar ist, welche Definition korrekt ist bzw. sein sollte. Darüber hinaus können Menschen mit Behinderungen zu mehr als einer Kategorie gehören. So wird der Begriff ‚schwere Behinderung‘ verwendet, um eine Behinderung, die schwer ausgeprägt ist zu beschreiben. Die meisten Wissenschaftler sind der Meinung, dass eine schwere Behinderung eine mehrfache Behinderung bedeutet. Schließlich bezieht sich der Begriff ‚mehrfache Behinderungen‘, auf die gleichzeitige Existenz mehrerer Beeinträchtigungen nebeneinander, von denen jede eine unterschiedliche Diagnose, einen anderen Ansatz und Förderung erfordert. Es gibt viele entweder ähnliche oder unterschiedliche Begriffe über schwer- und mehrfachbehinderte Menschen.

Zwei gemeinsame Merkmale hingegen werden von fast allen Begriffen erfasst: die umfassende Assistenz in fast allen Lebensbereichen, die diese Menschen benötigen, und die Kommunikations- und Beziehungsbeeinträchtigung.

Den Begriff ‚Behinderung‘ trifft man auf allen Ebenen, wie der Ebene der Bildung, der sozialen Ebene, der wirtschaftlichen und beruflichen Ebene. Der Unterschied besteht hinsichtlich der Kriterien, nach denen der Begriff definiert und auf jeder Ebene verwendet wird. Die Komplexität, die Ungenauigkeit und die Verallgemeinerung, sowie die Definierungsschwierigkeiten bei der Eingrenzung des Begriffs ‚Behinderung‘ tragen in keinem Fall, zur terminologischen Abklärung bei.

2.3 Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

1980 entwickelte die **WHO** mit dem ICIDH („International Classification of Impairments, Disabilities, Handicaps“) ein Schema, mit dem Krankheiten und Behinderung klassifiziert werden. Dabei wird zwischen Schädigung (Impairment), Behinderung (Disability) und Beeinträchtigung (Handicap) unterschieden. 1999 wurde dieses Schema im ICIDH-2 („International Classification of Impairments, Activities and Participation: A Manual of Dimensions and Functioning“) verändert und erweitert. Hierbei sind nicht mehr die Defizite einer Person maßgeblich, sondern die für die betreffende Person relevanten Fähigkeiten und die soziale Beteiligung. Nach systematischen Feldversuchen und internationalen Konsultationen in den letzten fünf Jahren wurde eine Revision der ICIDH entwickelt.

Die neueste Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation für die Anwendung auf verschiedene Aspekte der Gesundheit ist die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, abgekürzt ICF.

Die ICF definiert Komponenten von Gesundheit und einige mit Gesundheit zusammenhängende Komponenten von Wohlbefinden (wie Erziehung/Bildung und Arbeit). Deshalb können die in der ICF enthaltenen Domänen als Gesundheitsdomänen und mit Gesundheit zusammenhängende Domänen betrachtet werden. Diese Domänen werden unter den Gesichtspunkten des Körpers, des Individuums und der Gesellschaft in zwei Hauptlisten beschrieben: (1) Körperfunktionen und Körperstrukturen sowie (2) Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe). Als Klassifikation gruppiert die ICF systematisch unterschiedliche Domänen für einen Menschen mit einem bestimmten Gesundheitsproblem (z.B. was ein Mensch mit einer Krankheit oder einer Gesundheitsstörung tatsächlich tut oder tun kann). Funktionsfähigkeit ist ein Oberbegriff, der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Partizipation (Teilhabe) umfasst; entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für

Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe). Die ICF listet darüber hinaus Umweltfaktoren auf, die mit den genannten Konstrukten in Wechselwirkung stehen. Auf diese Weise wird es dem Benutzer ermöglicht, nützliche Profile der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit eines Menschen für unterschiedliche Domänen darzustellen.

Der Begriff der Funktionsfähigkeit eines Menschen umfasst alle Aspekte der funktionalen Gesundheit. Eine Person ist funktional gesund, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren -

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder –strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen) (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 4).

Im Zusammenhang mit der Gesundheit gelten gemäß ICF folgende Definitionen:

- *Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologischer Funktionen).*
- *Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile.*
- *Schädigungen sind Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder -struktur, wie z. B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust.*
- *Eine Aktivität bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.*
- *Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogenensein in eine Lebenssituation.*
- *Beeinträchtigungen der Aktivität sind Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann.*

- *Beeinträchtigungen der Partizipation [Beteiligung] sind Probleme, die ein Mensch beim Einbezogensein in eine Lebenssituation erlebt.*
- *Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.*
- *Personenbezogene Faktoren sind eine Komponente der Kontextfaktoren genau wie Umweltfaktoren. Sie sind jedoch wegen der mit ihnen einhergehenden großen soziokulturellen Unterschiedlichkeit nicht in der ICF klassifiziert.*

(Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 16)

Einen genauen Überblick über die ICF gibt folgende Tabelle.

	Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung		Teil 2: Kontextfaktoren	
Komponenten	Körperfunktionen und -strukturen	Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]	Umweltfaktoren	personenbezogene Faktoren
Domänen	Körperfunktionen und -strukturen	Lebensbereiche (Aufgaben, Handlungen)	Äußere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung	innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung
Konstrukt	Veränderung in Körperfunktionen (physiologisch), Veränderung in Körperstrukturen (anatomisch)	Leistungsfähigkeit (Durchführung von Aufgaben in einer standardisierten Umwelt), Leistung (Durchführung von Aufgaben in der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt)	Fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt	Einflüsse von Merkmalen der Person
positiver Aspekt	Funktionale und strukturelle Integrität	Aktivitäten Partizipation [Teilhabe]	positiv wirkende Faktoren	nicht anwendbar
negativer Aspekt	Schädigung	Beeinträchtigung der Aktivität, Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]	negativ wirkende Faktoren (Barrieren, Hindernisse)	nicht anwendbar

Tab. 1: Überblick über die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 17)

Behinderung bedeutet nicht nur eine Schädigung oder Leistungsminderung eines einzelnen Menschen, sondern auch die Unfähigkeit des Umfelds des be-

treffenden Menschen, deren Partizipation (Teilhabe) zu fördern (vgl. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 25).

Klauß versucht aufzuzeigen, wie wichtig es ist, sich an die Klassifikation ICF zu orientieren.

„Die ICF gibt durch ihre Systematik eine Antwort auf die Frage, in welchen Bereichen Menschen ihre Aktivitäten entwickeln und teilhaben können – oder dabei behindert werden. Dies lässt sich zugleich als Begründung dafür begreifen, welche Anregung, Unterstützung und Hilfe Menschen benötigen, um aktiv am Leben teilhaben zu können. Denn es hängt nicht nur von seinen Begabungen oder Einschränkungen ab, welche Aktivitäten ein Mensch entfalten, welche Kompetenzen er ausbilden und nutzen kann, sondern vor allem davon, ob er adäquate und an seine Besonderheiten angepasste Möglichkeiten erhalten hat, diese zu entwickeln“ (Klauß 2011, 29).

2.3.1 Schädigung der Aktivität

Die ICF betont die Bedeutung der Schädigungen der Aktivitäten. Fröhlich (2011) will mit den Aktivitäten des täglichen Lebens zeigen, *“dass in jeder Situation Lernen und Entwicklung möglich ist“*. Die grundlegenden Aktivitäten des täglichen Lebens, bei denen schwer- mehrfach Behinderte eine Unterstützung bzw. Hilfe benötigen, sind folgende:

- Sich bewegen: *„Sich bewegen heißt auch sich orientieren, für die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umgebung Sorge zu tragen. Sich bewegen heißt auch, unangenehme Bewegungsmuster, die durch die Spastik entstehen, zu lösen und zu einer entspannten Körperhaltung zu gelangen“* (Fröhlich 2011, 233).
- An- und abziehen: *„Kleiden ist meist ein Vorgang, der an den schwer behinderten Menschen »gemacht« wird und fordert von den betreuenden Personen eine hohe Sensibilität“* (Fröhlich 2011, 233).
- Nahrungsaufnahme: *„Die Nahrungsaufnahme stellt für sehr schwer behinderte Menschen häufig eines der schwierigsten Probleme dar“* (Fröhlich 2011, 234)

- Kommunizieren: *„Die Funktionen des Sehens, des Hörens, des Befühlens sind durch eine schwere Behinderung meist beeinträchtigt. So verändert sich auch die Art der Kommunikation“* (Fröhlich 2011, 238).
- Spielen: *„Ausgehend von dem Verständnis einer lebenslangen Entwicklung und Bildbarkeit stellen speziell das Spielen sowie Formen des kreativen Beschäftigens damit eine wichtige Aktivität im Rahmen der Gesamtentwicklung Einzelner und der Gemeinschaft dar, die es gezielt zu fördern gilt“* (Schuppener 2011, 307).

2.3.2 Kontextfaktoren

Kontextfaktoren stellen den gesamten Lebenshintergrund eines Menschen dar. Sie umfassen zwei Komponenten: Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren. Diese können einen Einfluss auf den Menschen mit einem Gesundheitsproblem, auf dessen Gesundheits- und gesundheitsbezogenen Zustand haben.

Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten. Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums und können seine Leistung als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw. Handlungen oder seine Körperfunktionen und -strukturen positiv oder negativ beeinflussen (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 21-22).

Umweltfaktoren stehen in Wechselwirkung mit den Komponenten der Körperfunktionen und -strukturen sowie der Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe). Behinderung ist gekennzeichnet als das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt, andererseits. Wegen dieser Beziehungen können verschiedene Umweltkonstellationen sehr unterschiedliche Einflüsse auf denselben Menschen mit einem Gesundheitsproblem haben (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 22).

Personbezogene Faktoren sind der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und umfassen Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems oder -zustands sind. Personbezogene Faktoren sind nicht in der ICF klassifiziert (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 22).

2.4 Beschreibung des Personenkreises

„Die ICF gibt durch ihre Systematik eine Antwort auf die Frage, in welchen Bereichen Menschen ihre Aktivitäten entwickeln und teilhaben können – oder dabei behindert werden. Dies lässt sich zugleich als Begründung dafür begreifen, welche Anregung, Unterstützung und Hilfe Menschen benötigen, um aktiv am Leben teilhaben zu können“ (Klauß 2011, 29).

Diese Arbeit orientiert sich am Klassifikationssystem der ICF.

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche bilden aufgrund ihrer zahlreichen Probleme in den meisten ihrer Entwicklungsbereiche eine überaus heterogene und ‚anspruchsvolle‘ Gruppe, denn sie benötigen eine ständige und umfangreiche Unterstützung bei fast allen ihren Aktivitäten (Klauß et al. 2005, 168). Wegen dieser Eigenschaften stellen und stellen diese Schüler eine Herausforderung für das Bildungssystem dar, da sie aufgrund ihrer Behinderungen eine individuell unterschiedliche Annäherung und demzufolge – im Vergleich zum Angebot der allgemeinen Schulen – verbesserte schulische und außerschulische Erziehungsangebote benötigen. Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen brauchen zur Entfaltung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit besondere Anregungen und individuelle Zuwendung.

Der Aufbau einer Beziehung und die Kommunikation mit diesen Personen sind oft erschwert. Parallel dazu äußern sie ihre Befindlichkeit und ihre Bedürfnisse nicht bzw. kaum verbal, sondern über spezifische, für die Umwelt häufig schwer verständliche Verhaltensweisen (z. B. selbstverletzendes oder fremdaggressives Verhalten, Hyperaktivität, Angstzustände, Schreien, Stereotypen, Kontaktabwehr, Passivität, Rückzug, autistische Symptomatik).

Zusätzlich zur geistigen Behinderung kann ihre Entwicklung durch eine schwere körperliche Behinderung und/oder Sinnesschädigung und/oder spezifische Krankheiten (z. B. Epilepsie, psychische und organische Erkrankungen) beeinträchtigt sein. Die verschiedenen Beeinträchtigungen bedingen einander also gegenseitig, sie verstärken und/oder verursachen einander.

Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen sind Menschen mit Schädigungen

- mentaler Funktionen,
- Kommunikationsfunktionen,
- bewegungsbezogener Funktionen,
- sensorischer Funktionen und
- der Gesundheit.

(vgl. Orelove; Sobsey 1999, 2-4)

Die meisten schwer- und mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen haben wegen ihren eingeschränkten Körperfunktionen Schwierigkeiten bei fast allen täglichen Aktivitäten, die den Menschen ohne Behinderungen selbstverständlich sind. Störungen des Muskeltonus oder der Reflexe erschweren ihnen das Kauen, Schlucken oder, den Mund zu schließen. Zusätzlich haben schwer- und mehrfachbehinderte Menschen in den meisten Fällen ernste Mobilitätsschwierigkeiten bzw. Probleme bei ihrer Fortbewegung. Natürlich können Umweltfaktoren, wie eine ungünstige Raumgestaltung, die Bewegungsmöglichkeiten dieser Menschen beeinflussen, belasten und erschweren. Treppenstufen, schmale Türen, enge Aufzüge und unzugängliche Toiletten erschweren und beschränken ihr Leben oder blockieren sogar ganz ihren Bewegungsfreiraum. Deshalb sind diese Kinder dringend auf die zuverlässige Hilfe Anderer angewiesen.

Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“ zeigen, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher

Behinderung – durchaus nicht einheitlich, sondern unterschiedlich – in folgenden Bereichen, nach Einschätzung ihrer Bezugspersonen, besonderen Anregungs- und Unterstützungsbedarf haben:

- *bei der Nahrungsaufnahme,*
- *bei der Hygiene (Toilette, Waschen) und beim Ankleiden,*
- *bei der Fortbewegung, um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können,*
- *um zu spielen,*
- *um Dinge bzw. Personen erreichen zu können,*
- *um mit Anderen zu kommunizieren,*
- *um Langeweile zu vermeiden,*
- *um sich nicht selbst bzw. Andere zu verletzen oder zu gefährden,*
- *um gesund zu bleiben oder zu werden (Behandlungspflege, z. B. Schleim absaugen, Sonderernährung).*

(Klauß et al. 2005, 106)

Zusammenfassung

Wie in diesem Kapitel beschrieben wurde, bilden Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine uneinheitliche Gruppe.

Allen diesen Kindern gemeinsam sind die vielen spezifischen Schwierigkeiten in fast allen Bereichen ihres täglichen Lebensablaufs. Spezifisch sind ein eingeschränktes Lernniveau bei gleichzeitig starker sozialer Abhängigkeit und ein großer Pflegebedarf. Sie brauchen Unterstützung und Hilfe bei der Durchführung fast aller Tätigkeiten (Essen, Hygiene, Nahrungsaufnahme).

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder brauchen Unterstützung und Hilfe von vielen Experten aus unterschiedlichen Fachgebieten und sie erfordern besondere Anpassungen während des Unterrichts. Diese Anpassungen können zum Beispiel die Präsentation des Unterrichtsthemas, das verwendete Unterrichtsmaterial, die benutzten Hilfsmittel, die ihren Bedürfnissen

entsprechende Raumgestaltung, die Behandlungsansätze/Therapien usw. betreffen.

2.5 Unterschiedliche Sichtweise der Schwer- und Mehrfachbehinderung

Wie oben bereits erwähnt, gibt es viele unterschiedliche fachspezifische Sichtweisen, aus denen schwer- und mehrfache Behinderung betrachtet werden kann, z. B. aus medizinischer Sicht, aus psychologischer, soziologischer oder pädagogischer Sicht. Jede Wissenschaft, die sich mit behinderten Menschen auf ihrem spezifischen Gebiet beschäftigt, erklärt und definiert die Behinderung aus ihrer Perspektive.

„Dem Begriff ‚schwere und mehrfache Behinderung‘ liegen sehr unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche zugrunde, die medizinische, psychologische, soziologische, rechtliche und pädagogische Bezugssysteme in sich aufnehmen, ohne deren unterschiedliche Bezugsnormen zu klären“ (Praschak 2011, 220).

Deswegen werden im Folgenden einige der Sichtweisen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen erörtert, die sich mit Menschen mit Behinderungen beschäftigen und die Entwicklung dieser Personen betreffen.

2.5.1 Die traditionelle medizinische Perspektive

„Das medizinische Modell betrachtet „Behinderung“ als ein Problem einer Person, welches unmittelbar von einer Krankheit, einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht wird, das der medizinischen Versorgung bedarf, etwa in Form individueller Behandlung durch Fachleute. Das Management von Behinderung zielt auf Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen ab. Der zentrale Anknüpfungspunkt ist die medizinische Versorgung, und vom politischen Standpunkt aus gesehen geht es grundsätzlich darum, die Gesundheitspolitik zu ändern oder zu reformieren“ (Internationale

Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 24).

Die Bereiche der medizinischen Versorgung sind die Diagnosestellung, die Behandlung, die Förderung und Behandlung von akuten oder chronischen Krankheiten (vgl. Faust 2011, 64, 66).

„Es finden sich bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung verschiedene Bereiche medizinischer Versorgung. Am Beginn steht die Diagnose einer Behinderung, sei es direkt nach der Geburt oder im weiteren Verlauf, wenn sich eine Entwicklungsverzögerung oder andere Auffälligkeiten zeigen. Bei der Diagnosestellung finden pathogenetische Zuordnungen statt...Auf die Diagnosestellung folgt eine von Kinderärzt(inn)en indizierte Förderung durch therapeutische, oft in Verbindung mit pädagogischen, Maßnahmen, um die Entwicklung zu fördern und die Auswirkungen der Behinderung zu begrenzen“ (Faust 2011, 64).

Die Medizin interessiert sich für die Klärung der Ursachen (Ätiologie) und die Entstehungsgeschichte (Pathogenese) der vorhandenen Funktionsstörungen. Trotzdem lässt sich vor allem bei Mehrfachbehinderungen und diffusen Störungsbildern nicht immer eindeutig vermitteln, wodurch diese hervorgerufen werden. Der organische Defekt wird sich auf Denken, Wahrnehmen, Empfinden und Verhalten aus, da in jedem Fall das Zentralnervensystem betroffen ist. Die unterschiedlichen Störungsbilder entstehen vor, während oder nach der Geburt (prä-, peri-, postnatal). Behinderung wird deshalb vor allem auf die Umweltbedingungen und genetischen Faktoren zurückgeführt, die zu einer Behinderung führen, und von dort her erklärt. Unter Betrachtung ihrer Pathologie wurde früher die Behinderung als ein Mangel, als eine negative Veränderung bis hin zu einer menschlichen Ausnahmesituation verstanden (vgl. Polichronopoulou 2003, 17). Die verschiedenen Störungen, Schädigungen und Behinderungen standen im Vordergrund. Nun sind nicht mehr die Defizite einer Person maßgeblich, sondern ihre individuellen Möglichkeiten sowie ihre soziale Teilhabe. Behinderung wird heute nicht mehr als Krankheit angesehen.

„Nach dem modernen medizinischen Verständnis der ICF ist dies nicht haltbar, da es einerseits von der Qualität und Angemessenheit der Förderung und Unterstützung abhängt, welche konkreten Kompetenzen ein Mensch mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung ausbilden kann, und andererseits von der Qualität der sozialen Systeme (z. B. der Schule, der Lehrerqualifikation etc.), ob er in eine Allgemeine Schule integriert wird, in einer Sonderschule Bildungsangebote erhält oder womöglich als bildungsunfähig in der Familie verbleibt oder in einer Pflegeeinrichtung überlebt“ (Klauß 2011, 13-14).

2.5.2 Die psychologische Perspektive

„Die Psychologie befasst sich vorrangig mit Geist, Seele und Verhalten“ (Klauß 2011, 22). Die psychologische Ansatz für den Begriff der Behinderung konzentrierte sich aus dieser Perspektive heraus zunächst auf die Entwicklung und Verzögerung der Ausbildung der Intelligenz. Dann setzte sie sich über den primären Ansatz hinweg und heute beschäftigt sie sich mit dem Bereich der sozialen Anpassung und des Lernens (vgl. Kartasidou, 2004, 17).

„Anders als im herkömmlichen Modell medizinisch-psychiatrischer Diagnostik geht die klinische Psychologie davon aus, dass es sich bei diesen Verhaltensweisen in den meisten Fällen nicht um den Ausdruck einer seelischen Störung handelt, die in einer biologisch bedingten Störung der zentralnervösen Funktionen begründet ist, sondern um eine mangelnde Passung zwischen den Fähigkeiten und Hilfebedürfnissen des betreffenden Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen und den sozialen Anforderungen und Gegebenheiten, die er in seiner Umwelt erlebt“ (Bienstein & Sarimski 2011, 114).

2.5.3 Die soziologische Perspektive

Die soziologische Perspektive konzentriert sich auf die Kommunikation zwischen schwer- und mehrfachbehinderten Menschen und ihre Umgebung

sowie auf die Inklusion und Teilhabe dieser Menschen an ihre Umgebung (vgl. Klauß 2011, 17; Fuchs 2011 132-133).

Behinderte Menschen gehören, wie alle anderen Menschen, verschiedenen sozialen Gruppen an, von und in denen sie die Regeln des erwarteten Verhaltens lernen. Behinderte Menschen leben deshalb in einer spezifischen, Dilemma- Situation: denn einerseits gehören sie zu einer Gruppe, in der sehr spezielle Regeln gelten, die von Behinderung und ihren unterschiedlichen Ausprägungen bestimmt sind, und andererseits leben sie in einer Gesellschaft von größtenteils Nicht-Behinderten, deren Regeln sich folglich an deren Interessen ausrichten.

In einer Leistungsgesellschaft sind jedoch fast alle Aspekte des Lebens von Leistungsregeln bestimmt. Der Erwartung eines effizienten, leistungsoptimierten Verhaltens kann der behinderte Mensch nicht entsprechen, so dass die Nicht-Behinderten ihn niemals als ‚gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft‘ akzeptieren können (vgl. Soniou-Sideri 2009, 39).

Die soziale Interaktion zwischen Behinderten und Nichtbehinderten wird vor allem durch Vorurteile und Stereotypen der Nichtbehinderten bestimmt, die wiederum deren Meinung von der Attraktivität der Behinderten wesentlich beeinflussen. Nichtbehinderte mit negativen Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Behinderungen werden fast nie versuchen, Beziehungen mit einem Behinderten einzugehen. Das äußere Bild behinderter Menschen entspricht meistens nicht dem Schönheitsideal der Gesellschaft. Deswegen akzeptieren Nichtbehinderte, die großen Wert auf die Außendarstellung legen, behinderte Menschen meist nicht (vgl. Soniou-Sideri 2009, 43).

„Das soziale Modell der Behinderung hingegen betrachtet Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im Wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in die Gesellschaft. Hierbei ist „Behinderung“ kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden. Daher erfordert die

Handhabung dieses Problems soziales Handeln, und es gehört zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation [Teilhabe] der Menschen mit Behinderung an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist“ (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 25).

2.5.4 Die philosophische- anthropologische Perspektive

Die Begründer und Hauptvertreter der Philosophischen Anthropologie erhoben die Frage „Was ist der Mensch?“ zu ihrem Leitprogramm und versuchten, in Anknüpfung an die Biologie, Lebensphilosophie und Phänomenologie das ‚Wesen‘ des Menschen und seine ‚Stellung in der Welt‘ zu ergründen (Jakobs 2001, 151). Im 20. Jahrhundert konzentrierte sich das Interesse dieser Disziplin auf die Fragen nach der Stellung des Menschen in der Welt und dem Verhältnis zwischen Leib und Seele (Dederich 2011, 162).

Die Persönlichkeit ist nach der philosophischen- anthropologischen Perspektive das einzige allen Menschen gemeinsame Merkmal, das man unabhängig vom jeweiligen körperlichen, seelischen oder geistigen Zustand nie verlieren kann. Sie garantiert allen Menschen den gleichen Wert, denn sie ist eine Qualitätsgröße und kann nicht gemessen werden (Kartasidou 2004 Anmerkungen).

Eine weitere Teildisziplin der Philosophie stellt die Ethik dar. *„Eine der zentralen philosophischen Fragen im Kontext schwerer und mehrfacher Behinderung betrifft den humanen und moralischen Status der betroffenen Individuen“* (Dederich 2011, 164). Trotz ihrer Einschränkungen sind schwer- und mehrfachbehinderte Menschen Individuen mit je eigener Persönlichkeit und somit haben sie das Recht auf ein menschenwürdiges Leben und eine entsprechende Lebensqualität.

Deshalb kann es für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche keine anderen Ziele geben als für nichtbehinderte Kinder und Jugendliche.

Lediglich in der Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden können, werden sich Unterschiede ausmachen lassen.

2.5.5 Die pädagogische Perspektive

Die pädagogische Perspektive betrachtet vorwiegend den Aspekt der Erziehung und Bildung.

Dieser Aspekt ist für meine Arbeit von großer Bedeutung, denn vor allem im Hinblick auf behinderte Kinder muss besonders differenziert überlegt werden, wie das Ziel der Pädagogik, *"dass Menschen sich zu allseitig gebildeten Persönlichkeiten entwickeln können"* (Klauß 2011, 22), erreicht werden kann.

Durch Begegnungen und in der Auseinandersetzung wird deutlicher, was Leben mit schwer- und mehrfacher Behinderung bedeutet und welche Bedeutung, Lebenserfahrungen haben können. Dadurch lernt man nicht nur, die zahlreichen Probleme dieser Kinder zu erkennen: ihre Schwierigkeiten bei der Atmung, der Nahrungsaufnahme, der Verdauung, ihre Probleme mit dem Wach- und Schlafrhythmus, mit ihren extremen Bewegungs- und Ausdrucksbehinderungen, ihrer Abhängigkeit usw.

Aus pädagogischer Perspektive stellen sich folgende Fragen:

- Wie können diese Kinder lernen?
- Was bedeutet Bildung für diese Kinder? - Bildung für Alle
- Wie können sie sich entwickeln?
- Welche Ziele hat eine Förderung, welche sind einlösbar?
- Wie kann man diese Kinder fördern, wie unterstützen?
- Mit welchen Mitteln und Methoden kann man sie wesentlich fördern?

Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen stellen Pädagogen vor die schwere Aufgabe, herauszufinden, welche Lebensaufgaben ihre Schüler meistern und wie sie sich die Welt erschließen können. Sie müssen jene geeignete Zugangs- und Vermittlungsformen finden, einschließlich angemessener Medien, Hilfsmittel und Einrichtungen, die zum Erreichen der Bildungsziele beitragen können. Dabei müssen sie immer die Komplexität vorliegender Schädigungen berücksichtigen, ebenso wie die individuelle Verfassung und die Persönlichkeit des Betroffenen und sich zudem um die

Optimierung der Lebens- und Lernbedingungen des Betroffenen sowie um eine Korrektur unangemessener Erwartungen ihres Umfelds bemühen.

Angeichts der besonderen organischen wie auch kognitiven und psychosozialen Einschränkungen bei schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen und des daraus resultierenden Hilfebedarfs stellt ein Unterricht, an dem sie vollwertig und effektiv teilnehmen können, besonders hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Theoretisch lässt es sich durchaus einleuchtend begründen, dass Schüler auf extrem unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus unter entsprechenden Bedingungen an einem gemeinsamen Bildungsgegenstand kooperativ miteinander lernen können (vgl. Polichronopoulou 2003, 31). Praktisch bedeutet dies aber eine Herausforderung an die Pädagogik (und die kooperierenden Fachbereiche), etwa durch eine Differenzierung, die eine Beteiligung an derselben Sache auch dann ermöglicht, wenn die möglichen Aktivitätsformen sehr unterschiedlich sind. Dies gilt übrigens für gemischte Lerngruppen aus Behinderten und Nichtbehinderten gleichermaßen wie für scheinbar ‚homogene Lerngruppen‘, in denen sich nur Kinder und Jugendliche mit erheblichen kognitiven Einschränkungen und anderen Beeinträchtigungen befinden. Gerade letztere Personengruppe ist in der Realität immer heterogen und die einzelnen Menschen sind so individuell, dass ein optimales Lernen generell nur möglich ist, wenn die Lernvoraussetzungen bei jedem individuell beachtet und die vorgeschlagenen Lernwege dem angepasst werden (Klauß et al. 2005, 168).

Deswegen sollte die Erziehung schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher vielseitig sein, denn sie haben aufgrund ihrer Beeinträchtigungen einen besonderen und sehr komplexen Förder- und Unterstützungsbedarf.

„Die große Individualität dieser Schülergruppe erfordert dabei neben pädagogischen Kenntnissen und Kompetenzen auch die Einbeziehung von Fachkenntnissen anderer Disziplinen (z.B. Psychologie und Medizin) und Professionen (z.B. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, usw.) in den schulischen Bildungsprozess“ (Janz 2006, 4).

Nur eine ihren Bedürfnissen adäquate Unterstützung gewährleistet, dass sie von Bildungsangeboten profitieren können und ihr Bildungsanspruch tatsächlich auch eingelöst wird.

Daraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsfeldern, denn nur eine optimale Zusammenarbeit ermöglicht den Schülern die bestmögliche Förderung in allen Entwicklungsbereichen. Dabei sollte das familiäre Umfeld natürlich nicht ausgeschlossen werden.

Neben der schulischen Bildung lassen sich gegenwärtig weitere pädagogische Impulse hervorheben. ‚Partizipation (Teilhabe)‘ und ‚Anerkennung‘ gehören zu diesen Impulsen (vgl. Ackermann 2011, 156). Die grundlegenden Dimensionen von sozialer und personaler Anerkennung, die zu Diskriminierung und sozialem Ausschluss führen, zeichnen ein fundiertes sozial- und humanwissenschaftliches Bild von Behinderung als soziales Konstrukt und stellen einen Teil der pädagogischen Perspektive dar.

Zusammenfassung Kapitel 2.5

„Seit den 70er Jahren versuchen Fachleute aus unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektive eine umfassende Definition für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu entwickeln“
(Janz 2006, 9).

Aber dies ist nicht möglich, da jeder wissenschaftliche Zweig einen bestimmten Teilbereich behandelt und sich der Behinderung aus einer anderen Perspektive nähert. Die Medizin konzentriert sich auf die Ursache der Behinderung und auf die Symptome, die jeder behinderte Mensch zeigt. Die Psychologie interessiert sich mehr für die psychische Verfassung und das Verhalten der Person. Auf der anderen Seite beobachtet die Soziologie nur die Beziehung und die Interaktion zwischen der behinderten Person und dem mittel- und unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld, sowie die Auswirkungen dieser Beziehungen auf beides. Aus der Perspektive der Philosophischen Anthropologie wiederum steht die Persönlichkeit des Menschen als sein innerster Wesenskern im Mittelpunkt.

Schließlich behandelt die Pädagogik die Behinderung unter einem weiten Spektrum und Prisma, da sie mit vielen Fragen konfrontiert wird. Die Fähigkeit zur Bildung und die Lernleistung dieser Menschen sind die zentralen Fragen an die Pädagogik als Wissenschaft. Die Pädagogik muss für Jeden den geeigneten Weg der Bildung und Förderung sowie den entsprechenden pädagogischen Ansatz (unter Berücksichtigung aller weiteren Wissenschaften) finden.

Obwohl alle Kinder ein Recht auf Bildung haben, gibt es nur ungenügende Angaben darüber, was schwer- und mehrfachbehinderte Schüler lernen können, welches die Qualität des pädagogischen Prozesses ist, inwiefern die Unterstützung, Förderung und die therapeutischen Angebote den Bedürfnissen dieser Schüler entsprechen und inwieweit diese Schüler sich aktiv und effizient an den pädagogischen Maßnahmen beteiligen und an den Schulen integriert sind. Zudem ist unklar, welche Schüler in Griechenland als schwer- und mehrfachbehindert angesehen werden und Sonderschulen besuchen.

Um zum praktischen Teil zu kommen und alle aufgeworfenen Fragen untersuchen zu können, muss zunächst die Sonderpädagogik definiert und der Versuch unternommen werden, zu verstehen, wie die Sonderziehung ihre heutige Form angenommen hat. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Bildungsstruktur in Griechenland, da die Sonderpädagogik ein relativ junger Bildungszweig ist und sich in Anlehnung an allgemeine Bildungsverfahren entwickelt hat.

3 Erziehung und schulische Bildung in Griechenland

Die vorangegangenen theoretischen Ausführungen zum Begriff ‚Behinderung‘ sollen im Verlauf dieser Arbeit konkret auf die Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen in Griechenland bezogen werden. Die Sonderpädagogik ist das Resultat komplexer Faktoren, u.a. sozialer, wirtschaftlicher, kultureller, politischer und erzieherischer, die verbunden wurden mit den Bedürfnissen und den Ansprüchen der Gesellschaft und des Bildungssystems in seiner Gesamtheit. Im folgenden Kapitel soll einsichtig dargestellt werden, wie u.a. soziale, politische, wirtschaftliche Bedingungen die Struktur, die Inhalte und Leistungen der Sonderpädagogik für behinderte Schüler beeinflusst haben.

Um einen Überblick über die Sonderpädagogik in Griechenland zu geben, folgen zunächst einige Erläuterungen zur Geschichte der Allgemeinen Pädagogik und Sonderpädagogik, zum Bildungswesen sowie zur gesellschaftlichen Haltung gegenüber behinderten Menschen. Somit können die Ergebnisse der Studie besser verstanden werden, da diese unmittelbar mit der Situation in Griechenland in Verbindung stehen.

Das Bildungssystem in Griechenland durchlief viele unterschiedliche Phasen. Oftmals haben die vorherrschenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen im Land zu einer Regression von Bildung und ihrer Qualität oder sogar zum Fehlen jeder Form von Bildung geführt. Betrachten wir jedoch im Folgenden die aktuelle Situation in Griechenland, wo Philosophie und Pädagogik für die Menschen seit der Antike sehr wichtig waren, und wie diese sich im Laufe der Jahre und vor dem Hintergrund historischer Ereignisse entwickelt haben.

3.1 Die Geschichte der allgemeinen Pädagogik in Griechenland

Bereits im antiken Griechenland- der Wiege der europäischen Kultur- wurde schon früh die Notwendigkeit von Bildung erkannt. Es stellte seit jeher ein gesellschaftliches Anliegen dar, den Kulturgeist zu fördern und das allgemeine

Bildungswesen zu entwickeln. Jedoch bildeten sich im Laufe der Geschichte des Landes zahlreiche Faktoren zur Weiterentwicklung des Bildungswesens nicht ausreichend aus bzw. wurden vollständig vernachlässigt. Dennoch werden in Griechenland immer noch Versuche unternommen, die Qualität der Bildung durch Veränderungen der Lerninhalte und Struktur des gesamten Bildungssystems zu verbessern. Es folgt ein geschichtlicher Rückblick des Bildungswesens und der allgemeinen Bildung in Griechenland, um die Entwicklung im Laufe der Zeit untersuchen zu können.

3.1.1 Die geschichtliche Entwicklung der Erziehung

Die staatliche Erziehung der Jungen im antiken Sparta begann im Alter von acht Jahren. Diese Ausbildung sollte ihren Körper stählen, während die gesamte Erziehung darauf ausgerichtet war, den Jungen Gehorsam, Ausdauer, Zähigkeit und Kampfgeist zu lehren. Lesen und Schreiben lernten sie auch, aber die geistige Erziehung spielte im Vergleich zur körperlichen Ausbildung eine zweitrangige Rolle. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass eine Bildung der Mädchen überhaupt nicht stattfand.

Im antiken Athen (7. Jhdt. v. Chr.- 86 v. Chr.) gab es keine Schulpflicht. Doch schickten die wohlhabenden Bürger ihre Kinder zur Schule, um ihnen eine spätere Karriere zu sichern. Die Schule war kein öffentliches Gebäude. Die Schüler wurden im Haus des Lehrers unterrichtet. Diese sogenannten ‚Grammatiker‘ unterrichteten Lesen und Schreiben, Rechnen, Grammatik und Poesie, vor allem die homerischen Epen, die die Schüler auswendig lernten (vgl. Psora 2006).

In der byzantinischen Zeit (330- 1453 n. Chr.) besaß die Orthodoxe Kirche eine führende Rolle in der Bildung, denn sie übernahm nicht nur die Organisation, das Personal und den Unterricht, sondern auch die finanzielle Unterstützung. Auch in Byzanz bestand keine Schulpflicht. Die Schulen waren private bzw. kirchliche Einrichtungen und wandten sich an eine kleine Personengruppe, denn die hohen Schulgebühren konnten von den meisten Familien nicht aufgebracht werden. In den byzantinischen Jahren gab es zwei

Lernkurse: die Vorbereitung (der Anfangsunterricht), die drei bis vier Jahre währte, und die allgemeine Bildung, die der heutigen Sekundarstufe der Erziehung (Gymnasien und Lyzeen) entspricht. Diese Kurse wurden von Priestern und Mönchen geleitet, vor allem in Orten, die von den Kirchen oder Klöstern regiert wurden (vgl. Psora 2006).

Während der osmanischen Herrschaft (1453 - 1821 n. Chr.) war ein strukturiertes Bildungsangebot verboten, da die Osmanen versuchten, jedes griechische Element zu beseitigen und die versklavten Griechen zu Osmanen zu machen. Die Orthodoxe Kirche spielte auch in der Zeit der osmanischen Herrschaft die Hauptrolle in der Erziehung. Viele Priester unterrichteten die Kinder heimlich in den Kirchen, da der Unterricht offiziell verboten war. Im 19. Jahrhundert verzeichnete die Erziehung in Griechenland mit Hilfe der ausgewanderten Griechen und der Kirche, bedeutende Fortschritte.

Die Kirche und viele gebildete ausgewanderte Griechen unternahmen Versuche, den Griechen ihren Glauben, ihre Sprache und ihr nationales Verständnis zu erhalten, im Bewusstsein, dass diese die notwendigen Voraussetzungen für die historische Kontinuität und die Wiedergeburt der Nation darstellten.

Die Kirchen und die Klosterzellen waren Orte, an denen Priester und Mönche die griechischen Kinder unterrichteten. Die sogenannten ‚Heimlichen Schulen‘ sind in der Erinnerung der Griechen immer noch lebendig und ein weiterer Beweis des damals strengen und autoritären Regimes, das im unterworfenen Griechenland herrschte und die fast völlige Abwesenheit aller Initiativen auf dem so wichtigen Bereich der Pädagogik erklärt.

Erst im 19. Jahrhundert begann langsam die erneute Errichtung von Schulen unter Aufsicht, Mitwirken und mit der finanziellen Unterstützung der Kirche und der ausgewanderten Griechen (vgl. Psora 2006).

3.1.2 Die Erziehung im 20. Jahrhundert

„Die politischen Wirren der jüngsten griechischen Geschichte (Bürgerkrieg 1945–1949, Militärdiktatur 1967-1974, Ausrufung der Republik 1973, Militärputsch 1973, Abschaffung der Monarchie 1975) sorgten für ständig wechselnde Regierungen. Immer abwechselnd führte eine der beiden großen Volksparteien, die Nea Dimokratia oder die PA.SO.K, die Regierung an“ (Linsler 2006, 17).

Bis heute hat sich daran nichts geändert. Diese ständigen Regierungswechsel bewirkten auch, dass die rechtlichen Rahmen der Bildungspolitik immer wieder reformiert wurden und es fortwährend zu gegensätzlichen Vorgaben in Bezug auf das Bildungssystem kam. Es verwundert also nicht, dass von einer Kontinuität im allgemeinen Bildungssystem keine Rede sein kann (vgl. Linsler 2006, 17).

3.2 Die aktuelle Strukturierung des allgemeinen Schulsystems

Immer noch wird der Erziehung in Griechenland die Funktion zugeschrieben, der nächsten Generation bestimmte soziale Einstellungen zu vermitteln. Dabei geht es insbesondere darum, Religion und Traditionen weiterzugeben, sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Einzelne für eine bestimmte Aufgabe in der Gesellschaft benötigt.

Das entscheidende Organ in der Erziehungspolitik Griechenlands ist das Ministerium für Erziehung, lebenslanges Lernen und Religion. Es ist zuständig sowohl für die Erziehungspolitik als auch für die Schulorganisation. Ihm als Organ beigelegt ist das Pädagogische Institut, das die pädagogisch fachliche Beratung übernimmt, z. B. die Weiter- oder Neuentwicklung von Lehrplänen erarbeitet.

„Griechenland ist ein Zentralstaat. 13 Regionen bilden die ehemals 57 Präfekturen/ Nomarchien und diese unterteilen sich in die Kommunen“ (Linsler 2006, 13). In jeder Verwaltungsregion gibt es eine Erziehungsleitung. Zum Verantwortungsbereich der Erziehungsleitungen gehören die

Gesamtverantwortung für die Verwaltung und die operative Kontrolle der Schulen. Sie ergreifen Initiativen für innovative Maßnahmen und den Einsatz neuer Technologien im Unterricht, sie werden mit Kritik und Problemen konfrontiert, sie legen Streitigkeiten bei und sie helfen bei der Formulierung von Ideen und Meinungen. Die Erziehungsleitungen informieren die Schulleiter in ihrem Verantwortungsbereich über die Verwaltung, die Organisation der pädagogischen Arbeit und den effizienten Betrieb der Schulen und arbeiten mit den Schulberatern und den Schulleitern zusammen (Griechische Regierung, Artikel 14, 16-10-2002). Die Erziehungsleitung befindet sich in sogenannten Erziehungsbüros, deren Anzahl je nach Einwohnerzahl, zwischen einem und drei pro Region schwankt. Die Erziehungsbüros unterstehen direkt dem Pädagogischen Institut.

3.2.1 Allgemeine Bildungsziele

Gemäß der Verfassung der Griechischen Republik

„ist Bildung eine Grundaufgabe des Staates und hat die moralische, geistige, berufliche und physische Erziehung der Griechen sowie die Entwicklung ihres nationalen und religiösen Bewusstseins und ihrer Ausbildung zu freien und verantwortungsbewussten Staatsbürgern zum Ziel.“ (Verfassung der Griechischen Republik vom 9. Juni 1975).

Dem Gesetz 1566/85 zufolge hat die Erziehung in Primar- und Sekundarstufe zum Ziel, *„die allseitige, harmonische und ausgeglichene Entwicklung der geistigen, psychischen und körperlichen Kräfte der Schüler ...“* zu fördern, *„damit sie unabhängig vom Geschlecht und von der Herkunft vollendete Persönlichkeiten entwickeln und kreativ leben können“*.

(Griechische Regierung, Gesetz 1566/85, Über die Struktur und Funktion der Erziehung in Primar- und Sekundarstufe 1985)

Die Erziehung soll insbesondere:

- *seelische, geistige und moralische Erziehung leisten, die für die Heranbildung demokratischer Staatsbürger erforderlich ist, und den Schülern helfen,*
- *demokratische Staatsbürger zu werden, die nationale Unabhängigkeit und die Demokratie zu verteidigen, Mitmenschen, Leben und Natur zu lieben, an die Heimat und Gott zu glauben. Jeder hat das Recht auf freie Wahl der Religion,*
- *harmonisch ihren Geist, ihren Körper, ihre Interessen und ihre Fähigkeiten zu entwickeln,*
- *durch ihre schulische Erziehung eine soziale Identität zu entwickeln,*
- *kreatives und kritisches Denken zu entwickeln,*
- *die Vorteile der Zusammenarbeit zu erleben,*
- *die Bedeutung von Kunst, Wissenschaft und Technologie zu verstehen, die menschlichen Werte zu respektieren, die Kultur zu bewahren und zu fördern,*
- *ein Gefühl der Freundschaft und Zusammenarbeit mit allen Völkern zu entwickeln, damit sie in einer besseren, gerechteren und friedlicheren Welt leben können.*

(Griechische Regierung, Gesetz 1566/85, Über die Struktur und Funktion der Erziehung in Primar- und Sekundarstufe)

3.2.2 Die Schultypen

Griechenland besitzt ein dreistufiges Erziehungs- und Bildungssystem, bestehend aus Primarbereich (Kindergärten und -krippen sowie Grundschulen bis zum zwölften Lebensjahr), Sekundarbereich (Gymnasien und Lyzeen bis zum 15. bzw. ca. 18. Lebensjahr), Hochschulen (Universitäten und technische oder andere berufsbildende Hochschulen) (Griechisches Kultusministerium).

Die Schulpflicht beträgt in Griechenland neun Jahre. Drei weitere Jahre können Schüler freiwillig weiter den Unterricht besuchen. Die Schullaufbahn beginnt in der Vorschule, es folgt der gesetzlich vorgeschriebene Besuch der Grundschule (auf Griechisch ‚Dimotiko‘). Sie umfasst die Klassen Eins bis Sechs. Anschließend folgt die mittlere Schule, die drei Schuljahrgänge umfasst

und auf Griechisch ‚Gymnasio‘ heißt. Danach können Schüler freiwillig das ‚Likio‘ (Lyzeum) besuchen.

Der Schulbesuch ist in Griechenland kostenlos. Private Einrichtungen der höheren Bildung verbietet die griechische Verfassung, deshalb sind alle Hochschulen und Universitäten staatliche Institutionen.

In Griechenland gibt es für die Vorschulerziehung ein Curriculum. Zwar beginnt die Schulpflicht erst mit dem sechsten Lebensjahr, aber allen Kindern ab einem Alter von vier Jahren steht, rechtlich gesichert, ein Platz in einem Kindergarten zu. In Griechenland genießen nahezu alle Kinder eine Vorschulerziehung. In der allgemeinen Pädagogik nehmen verschiedene, private und öffentliche Einrichtungen, wie Kinderkrippen oder Kindergärten, Kinder ab einem Alter von zweieinhalb Jahren auf.

Die Vorschule soll die körperliche, geistige, emotionale und die soziale Bildung unterstützen und die Kinder auf ihre natürliche und soziale Umwelt vorbereiten (Griechische Regierung, Gesetz 1566/85, Über die Struktur und Funktion der Erziehung in Primar- und Sekundarstufe 1985). Sie endet im Alter von sechs Jahren und ist vergleichbar den deutschen Kindergärten. Entsprechend einer Bildungsreform aus dem Jahr 1997 (Griechische Regierung, Gesetz 2525/97) werden Kinder hier ganztags betreut und erzogen.

Im Alter von sechs Jahren beginnt die Schulpflicht. Sie endet mit dem 15. Lebensjahr des Schülers, hat also eine Dauer von neun Jahren. Den ersten Teil dieser Schulpflicht, die Primarstufe, deckt die Grundschule ab. Hier besuchen die Schüler den Unterricht, bis sie zwölf Jahre alt sind. In den sechs Jahren an der Grundschule sollen Schüler in ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung unterstützt werden. In dieser Zeit müssen die Schüler versetzt werden.

Die letzten drei Jahre der Schulpflicht, also im Alter von zwölf bis 15 Jahren, besuchen die Schüler das Gymnasium, die Sekundarstufe. Die Versetzung und das Abschlusszeugnis richten sich nun jedoch nach den schriftlichen und mündlichen Quartalsbewertungen. Nach erfolgreichem Abschluss haben die Schüler die Möglichkeit, ein Lyzeum zu besuchen.

Der Besuch des Lyzeums ist freiwillig und währt drei Jahre. Die Absolventen des Lyzeums erhalten das ‚Apolytirion‘, das griechische Reifezeugnis, und können damit seit dem Jahr 2000 ohne Aufnahmeprüfungen einen Studienplatz an den Universitäten und Hochschulen des Landes erhalten.

Zusammenfassung Kapitel 3.1- 3.2

Das Bildungssystem in Griechenland durchlief verschiedene Phasen bis es seine heutige Form annahm. Im antiken Griechenland variierten das Angebot und die Form der Ausbildung von Stadt zu Stadt. Im antiken Athen waren Lesen und Schreiben wichtige Fertigkeiten und entsprechend wurde die Unterrichtung dieser Fächer sehr ernst genommen, obwohl die Bildung nicht obligatorisch war. Dem gegenüber spielten im antiken Sparta die körperliche Übung und Kraft die größte Rolle, denn das Ziel der Bildung bestand darin, die jungen und heranwachsenden Männer zu geeigneten Soldaten heranzuziehen.

Während des Byzantinischen Reiches übernahm die Kirche die Organisation, die Durchführung und die finanzielle Unterstützung der Bildung. Die Bildung wurde in zwei Stufen unterteilt.

Während der osmanischen Herrschaft war Bildung verboten. Die Kirche spielte wieder eine wichtige Rolle, da die Priester die Kinder heimlich in Kirchen und Klöster unterrichteten.

Griechenland erlebt das 20. Jahrhundert mit Erschütterungen und Zerfall. Die ständigen Kriege bis 1949 und die herrschenden sozialen und politischen Bedingungen bis 1975 erlauben keine zeitgemäße Entwicklung und Förderung der Bildung. Nur während der letzten vier Jahrzehnte gibt es eine Wende in Richtung einer strukturierten Organisation und einer Verbesserung der Qualität der Bildung. Diese Bemühungen haben das aktuelle Bildungssystem geformt, wobei jeder Bürger ein Recht auf Bildung hat und diese wiederum eine Pflicht darstellt. Das mittlerweile etablierte griechische Bildungssystem umfasst drei Stufen: Primarbereich (Kindergarten, Grundschule), Sekundarbereich (Gymnasien und Lyzeen) und Hochschulen (Hochschulen, Universitäten,

Technische Fachhochschulen). Die Schulpflicht in Griechenland beträgt neun Jahre.

Die Bedingungen jeder Zeitepoche, die jeweils vorherrschenden Ansichten, die Art, wie sich die Bildung und Schulerziehung in Griechenland entwickelten, sowie die verschiedenen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zustände haben die Ausbildung und Entwicklung der Sonderpädagogik beeinflusst bzw. geprägt. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, in den nächsten Kapiteln, die Geschichte und die Entwicklung der Sonderpädagogik in Griechenland darzustellen.

3.3 Entwicklung des griechischen Sonderschulsystems

Die Erziehung in Griechenland hat eine lange Tradition. Die Sonderpädagogik hat sich jedoch erst in den letzten Jahrzehnten entwickelt. Obwohl das griechische Sonderschulsystem ausgebaut wurde, weist es noch Schwächen auf (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, i) und bietet den Schülern nicht alle für ihre Förderung möglichen Chancen. Jedoch sind in den vergangenen Jahren bedeutende Bemühungen im Bereich der Sonderpädagogik zu erkennen, die sicherstellen sollen, dass die Schüler so gefördert werden, wie es eine zeitgemäße Sonderpädagogik verlangt und dass hierfür die entsprechenden Strukturen zur Verfügung stehen.

Trotz der Anstrengungen zur Verbesserung der Struktur, Funktion und Qualität der Sonderpädagogik und obgleich es Tendenzen für eine verbesserte Organisation der Sonderpädagogik gibt, sollte man untersuchen, ob die Sonderpädagogik sich tatsächlich effizient verbessert hat, dahin gehend, dass sie den Bedürfnissen der behinderten Kinder und ihrer Familien entspricht.

Defizite sind mit den bekannten Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung des bestehenden Rechtsrahmens zu erklären. Obwohl es gesetzlich vorgesehen ist, gibt es keine Aufsichtsinstanz, die die im sonderpädagogischen Bereich Tätigen kontrolliert. Das Fehlen jeglicher Kontrollen und der Mangel an angemessener und wirksamer Zusammenarbeit

zwischen den Personen, die in der Sonderpädagogik arbeiten und den zuständigen Behörden, könnten die Arbeit der Sonderschulen behindern.

Ich halte an dieser Stelle die Darstellung des griechischen Sonderschulsystems und seiner Geschichte für erforderlich, um im Folgenden herausarbeiten zu können, ob meine Vermutung in der Praxis belegt werden kann.

3.3.1 Geschichte des griechischen Sonderschulsystems

Zu Beginn der Griechischen Zeit bis 800 v. Chr., bestand das Ziel der Erziehung darin, gut aussehende und intelligente Menschen zu schaffen. Das Ideal jener Zeit, war die Kombination der körperlichen Gesundheit mit den Kräften des Geistes. Diese Ansichten ließen eine Entwicklung der Förderung von ‚geistig behinderten Menschen‘ nicht zu (vgl. Soulis 2003, 20).

In Sparta, wo die Familienerziehung zweitrangig war, hatten die geistig behinderten Kinder wenig Hoffnung zu überleben. Ein behindertes Kind, das die Bedingungen für die Ziele der Bildung prinzipiell nicht erreichen konnte, wurde in einen Abgrund (Kaiadas) geworfen. Manchmal jedoch überlebten auch in Sparta ‚geistig behinderte‘ Kinder. Dann gaben die Eltern ihre Kinder an ‚perioikus‘ ab. Die ‚perioikoi‘ (nominativ) waren Landwirte, die den geistig behinderten Kindern eine Arbeit als Hirten gaben (vgl. Soulis 2003, 20).

In Athen, dem griechischen Stadtstaat (Polis), gab es ein anderes Ideal der Bildung. Die Situation behinderter Kinder war in Athen besser: Ein eigenes Gesetz, die kein richtiges Einkommen hatten oder aufgrund ihrer Behinderung keine Arbeit ausüben konnten.

„In Athen gab es ein privilegiertes Gesetz, das den Behinderten eine Sozialbeihilfe gewährte. Das Parlament prüfte die entsprechenden Anträge der Bürger auf diese Leistung. Im demokratischen Athen erhielten behinderte Menschen diese Beihilfe, weil allen Menschen dieselben Möglichkeiten eröffnet werden sollten (Skandalis 1980, 34).“

Philosophen, Künstler und Politiker haben die medizinische Behandlung während der klassischen Zeit beeinflusst, während Hippokrates, der Vater der

Medizin, sich mit der Untersuchung des Menschen beschäftigte. Er verwendete erstmals Begriffe wie Demenz, Paranoia, Dummheit, Manie, psychosomatische Einheit (vgl. Soulis 2003, 20-21).

Im 5. Jahrhundert v. Chr. gab es bereits die öffentliche finanzielle Unterstützung für diejenigen, die unfähig waren, sich ein Einkommen durch Arbeit zu sichern. Dennoch war noch keine Förderung für die geistig behinderten Kinder vorgesehen. Sokrates erwähnt: *„Sowohl die Begabten als auch die geistig Schwachen sollten in Dingen, in denen sie würdig sein möchten, lernen und üben“* (Xenofon zit. nach Soulis 2003, 21).

Die ersten Berichte über behinderte Menschen in Griechenland stammen aus Homers Schriften. Homer spricht über Schädigungsstufen wie ‚koutos‘ (unfähig), ‚aesifron‘ (geistig behindert), ‚nipios‘ (dumm), ‚nipyrios‘ (verrückt) usw. an. Er empfiehlt Musik zur inneren Ruhe des Patienten und Arbeit zur Behandlung von Psychosen (vgl. Soniou-Sideri 2009, 74).

Aristoteles befasst sich vor allem mit den Blinden und Tauben und schlägt eine gemeinsame Schule für alle Kinder vor.

Zwischen 143 v. Chr. und der Byzantinischen Zeit gibt es keine Berichte über die Bildung behinderter Menschen. In der Byzantinischen Zeit wurden Pflegeheime, Einrichtungen für Blinde usw. geschaffen (Soniou-Sideri 2009, 75).

Die Entwicklung der Sonderpädagogik in Griechenland beginnt nach der ‚Griechischen Revolution‘ (1821). Was in der Zwischenzeit geschah, ist unklar (vgl. Polichronopoulou 2003, 45).

Erst in der jüngeren Geschichte Griechenlands, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, 1821 bis 1900, beschäftigt man sich enger mit den Maßnahmen für die öffentliche Gesundheit und die Entwicklung der sozialen Fürsorge. Während der Regierung Ottos (König von 1833 bis 1862) wurden Maßnahmen für die Fürsorge der Behinderten und der Absicherung von Arbeitsunfähigen usw. vorgesehen (vgl. Soniou-Sideri 2009, 75).

Das 20. Jahrhundert beginnt für die Sonderpädagogik mit der Gründung von Sonderschulen und Einrichtungen, die den Schutz, die Bildung, die

Gesundheitsversorgung und die Berufsausbildung behinderter Kinder zum Ziel hatten.

Von dieser Zeit gehen alle Initiativen und Aktivitäten der Sonderpädagogik von privaten Mentoren und Einrichtungen aus. Das Hauptmerkmal im Verhalten gegenüber behinderten Menschen ist das ‚Mitgefühl‘ (vgl. Soniou-Sideri 2009, 76).

Im Jahr 1906 wurde ein Wohltätigkeitsunternehmen ins Leben gerufen, das ‚Haus der Blinden‘ zum Schutz, zur Erziehung und Betreuung von blinden Kindern im Alter von 7-18 Jahren (vgl. Soniou-Sideri 2009, 76).

Erst im Jahr 1923 wurde mit der ‚Nationalen Schule für Gehörlose‘ die erste Schule für gehörlose Kinder geschaffen. Noch im gleichen Jahr schuf das Amerikanische Institut der Fürsorge (‚Eggis Anatoli‘) die erste Sonderschule für zehn gehörlose Kinder. Im selben Jahr rief der Verein für Blinde viele Schulen für blinde Jugendliche und Erwachsene ins Leben.

Im Jahr 1937 wurde die ‚Modellsonderschule in Athen‘ gegründet, die für die Förderung nur geistig behinderter Kinder zuständig war. Bis 1930 wurden die Menschen mit geistiger Behinderung als ‚minderwertig‘ betrachtet, sowohl aus pädagogischer als auch aus physischer bzw. sozialer Sicht (vgl. Soniou-Sideri 2009, 79). Die Gründung der ‚Modellsonderschule in Athen‘ war ein wichtiger Meilenstein für den weiteren Aufbau der Sonderschulen in Griechenland. Blinde bzw. gehörlose Kinder oder solche mit Epilepsie oder ansteckenden Krankheiten waren vom Besuch dieser Schule ausgeschlossen.

Zum ersten Mal wurden pädagogische und psychologische Prinzipien und Methoden angewendet und das soziale und pädagogische Problem der Erziehung geistig behinderter Kinder in den Vordergrund gestellt. Mit der Verabschiedung des Gesetzes A.N. 453/1937 wurde der Begriff des geistig behinderten Kindes grundlegend bestimmt und die Sonderschule „für die körperliche, geistige und moralische Behandlung von abnormen und behinderten Kindern“ in Athen geschaffen. Das gleiche Gesetz sah die Gründung ähnlicher Schulen in Athen und in anderen Gebieten Griechenlands vor.

Gleichzeitig wurde im Jahr 1937 die ‚Griechische Gesellschaft für den Schutz und die Rehabilitation behinderter Kinder‘ (ELEPAP) in Athen gegründet. Diese befasste sich mit den Schwierigkeiten der körperlich behinderten Kinder vom Säuglingsalter bis zu ihrem 16. Lebensjahr (vgl. Soniou-Sideri 2009, 86).

Leider machte der Zweite Weltkrieg jeden Versuch zur Entwicklung der Sonderpädagogik zunichte, weil der Staat sich nunmehr um das Überleben der Bürger und um ein möglichst baldiges Ende des Krieges sorgen musste. Außerdem war den Kindern das Überleben wichtiger als ihre Bildung.

„In Deutschland besagte das Reichsschulpflichtgesetz von 1938, dass bildungsunfähige Kinder und Jugendliche von der Schulpflicht befreit sind. Als bildungsunfähige Kinder werden Kinder angesehen, die aufgrund von körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung selbst dem Sonderschulunterricht nicht folgen können. 1939 war durch den „Euthanasie“-Erlaß für geistig behinderte Kinder der Tod vorprogrammiert“ (Soulis 2003, 31).

In Griechenland gibt es keine Quellen über ein entsprechendes Tötungsprogramm für geistig behinderte Kinder während der deutschen Besatzungszeit, im Gegensatz zu den zahlreichen Hinweisen mit Bezug auf die Judenhetze. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die Besatzungszeit durch die deutsche Wehrmacht die Entwicklung der Sonderpädagogik beeinflusst hat.

Erst nach Kriegsende, 1945, gründeten amerikanische Vereine eine Einrichtung zur Rehabilitation körperbehinderter Jugendlicher und Erwachsener.

Auch der Bürgerkrieg (1943-1950) in Griechenland erschwerte weiterhin die Entwicklung der Sonderpädagogik. Hauptziel des Staats war in dieser Zeit nicht die Erziehung der Kinder, sondern die Förderung derer Gesundheit.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und bis etwa 1950 wurde die Bildung behinderter Kinder durch private Initiativen weiterhin gewährt (vgl. Soniou-Sideri 2009, 86). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass der Staat noch nicht ausreichend organisiert war und die Sozialfürsorge sich noch nicht völlig

entwickelt hatte. Ein wichtiger Aspekt könnte zudem der Bürgerkrieg (1946-1949) gewesen sein. Die sozialpolitische Situation Griechenlands im Allgemeinen hat womöglich die Entwicklung der Sonderpädagogik aufgehalten.

3.3.2 Gesellschaftliche Entwicklungen nach 1950

Die Ängste, die Aggressivität, das unreife Verhalten der Kinder und verschiedene Formen ihres asozialen Verhaltens aufgrund der durchlebten Kriegsschrecken führten im Jahr 1953 zur Gründung des ersten psychodiagnostischen Zentrums.

Im Jahr 1960 wurde eine Gesellschaft für Eltern behinderter Kinder (PEGKAP) gegründet. Diese Gesellschaft hat zahlreiche Forschungsarbeiten und Seminare im Bereich der Sonderpädagogik organisiert und finanziert und zudem eine Zeitschrift veröffentlicht. Sie beeinflusste durch ihre vielfältigen Aktivitäten und Initiativen maßgebend die öffentliche Meinung.

Im Jahr 1966 gründete diese Gesellschaft, in Zusammenarbeit mit dem ‚Zentrum für Seelische Gesundheit‘, eine Schule (Stoupatheio) zur Förderung und Rehabilitation leicht geistig behinderter Kinder und Jugendlicher.

1969 begann an der ersten Lehrerbildungsanstalt die Weiterbildung von Lehrern, die mit behinderten Kindern arbeiten wollten. Zwischen 1972 und 1973 entstanden 43 Sonderschulen für geistig behinderte Kinder in ganz Griechenland (vgl. Polichronopoulou 2003, 48).

1975 sprach das griechische Parlament behinderten Kindern ein Recht auf Bildung zu (Die Verfassung der Griechischen Republik 11.06.1975) Das Gesetz (1143/1981), mit dem der Staat zum ersten Mal die Verantwortung für behinderte Menschen übernahm, wurde allerdings erst 1981 verabschiedet (Gesetz über Sonderpädagogik, Sonderberufsausbildung, Arbeit und soziale Fürsorge der von der Norm abweichenden Menschen). Darin wurde festgelegt, dass das sonderpädagogische System vom allgemeinen Erziehungssystem getrennt sein sollte und in ihm wurden konkrete Formen dieses Systems benannt, nämlich Sonderschule, Sonderklasse, Parallele Erziehung. Ebenso

wurde auch eine verlängerte Schulpflicht für behinderte Kinder vom sechsten bis zum 17. Lebensjahr festgelegt.

In diesem ersten Gesetz über Sonderpädagogik wurden der Begriff ‚behinderte Menschen‘, das Ziel der Sonderpädagogik und der Einsatz geeigneter Methoden für die Förderung von Menschen mit Behinderungen definiert. Darüber hinaus wurden Hinweise und Richtlinien für die Teilnahme von Kindern mit Behinderungen am Unterricht in den Schulen und für die Gründung von Sonderschulen und Sonderberufsschulen gegeben.

1985 wurde ein Gesetz verabschiedet, welches das Recht *aller* Kinder auf Erziehung betonte und die Notwendigkeit, diese bei ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu unterstützen, um ihnen eine Integration im sozialen und wirtschaftlichen Gesellschaftssystem zu ermöglichen. Man wollte sie am produktiven Prozess teilhaben lassen, um ihre Akzeptanz seitens der Gesellschaft zu fördern (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 1566/85, Über die Struktur und Funktion der Erziehung in Primar- und Sekundarstufe 1985).

Erst im Jahr 2000 wurde ein neues Gesetz erlassen, das eine Wende im Schulwesen brachte. Durch die Verabschiedung des ‚Gesetzes zur Bildung der Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen‘ (Griechische Regierung, Gesetz 2817/2000) wurde der rechtliche Rahmen an die europäischen Vorgaben angepasst, die soziale Ungleichheit verhindern sollen und die Eingliederung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in allgemeine Schulen fordern. Es wurden verschiedene integrative Strukturen für leicht behinderte Kinder und Jugendliche geschaffen, wie z. B. Integrationsklassen an allgemeinbildenden Schulen oder Werkstätten zur sonderpädagogischen Fachausbildung.

Seit September 2008 ist ein neues Gesetz in Kraft (Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008), demzufolge der Begriff ‚Sonderpädagogik‘ durch ‚Sonderpädagogik und -erziehung‘ ersetzt wurde. Durch eine neuere Fassung dieses Gesetzes ist die Beteiligung des ‚Nationalen Verbands der Behinderten‘ in Bezug auf die Organisation und die Zielsetzung der Sonderpädagogik vorgesehen. Dieser Verband wurde 1989 von behinderten Menschen und

ihren Familien gegründet, um die Rechte und Ansprüche aller Behinderten zu verteidigen. Der Verband ist an den Entscheidungen des Staates über Entwicklungen für behinderte Menschen beteiligt. Er legt einen Aktionsplan vor, führt eine systematische Überprüfung von Gesetzen durch und unterbreitet dem griechischen Staat Vorschläge zu Themen wie Bildung, Berufsausbildung und Arbeit. Auf diese Weise setzt er sich für die menschlichen und sozialen Rechte von Menschen mit Behinderungen ein, ebenso wie für die Aufhebung der sozialen Vorurteile und Diskriminierungen gegenüber behinderten Menschen. Er strebt die Chancengleichheit behinderter Menschen in allen Bereichen an und bemüht sich um die Gewährleistung menschenwürdiger Lebensbedingungen und um eine vollständige soziale Integration (vgl. Nationaler Verband der Behinderten). Der Nationale Verband der Behinderten ist mit seinen Vertretern im Nationalen Rat für Bildung vertreten.

3.3.3 Die Haltung der Gesellschaft und der Status behinderter Menschen

„Die negative Haltung der Gesellschaft erschwert die Eingliederung behinderter Menschen. Es ist einem behinderten Menschen nicht möglich, sein Problem zu verstehen und zu akzeptieren, wenn die Mehrheit der Gesellschaft diesen Menschen ablehnt, wenn sie ihm kein Verständnis und keine Akzeptanz entgegen bringt, wenn wir, als Gesellschaft, uns fortwährend auf die Unterschiede konzentrieren, wenn wir diese Menschen in Anstalten isolieren“ (Polichronopoulou 2003, 21).

Zudem kann die Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen zu ihrer gänzlichen oder teilweisen Abhängigkeit von Anderen führen (vgl. Soulis 2003, 69).

Tatsächlich wissen viele Menschen nicht, wie sie mit behinderten Menschen umgehen sollen (vgl. Polichronopoulou 2003, 22). Die Mehrheit hat keine Erfahrung in der Kommunikation mit behinderten Menschen, weil diese Menschen sich nicht am öffentlichen Leben beteiligen. Viele begegnen ihnen

mit Ungewissheit, Taktlosigkeit und Verlegenheit. Das trägt, neben der Tatsache, dass ihnen lange keine Lernfähigkeit zugetraut wurde, dazu bei, dass sich behinderte Menschen in vielen Fällen als Personen wahrnehmen, die unfähig und immer abhängig von Anderen sind (vgl. Polichronopoulou 2003, 21).

Die Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen kann somit nur oberflächlich bleiben. Viele Mitmenschen haben womöglich Bedenken, in Kontakt mit behinderten Menschen zu kommen, um die Stigmatisierung zu vermeiden (vgl. Tsimpidaki 2007, 64).

Damit die Gesellschaft behinderte Menschen akzeptieren kann, muss sie das Leben dieser Menschen wesentlich besser kennenlernen. Dazu sind viele Veränderungen im Bereich Sonderpädagogik notwendig. Die Sonderpädagogik muss es sich zur Aufgabe machen, die Behinderten auf geeignete Weise und in ausreichendem Ausmaß auf ihre Teilhabe an der Gesellschaft vorzubereiten und sie bei ihrem Versuch unterstützen, sich im sozialen Rahmen auf bestmögliche Art zu behaupten. Die Sonderpädagogik muss sich dahin gehend entwickeln, dass sie in der Lage ist, die Gesellschaft so vorzubereiten, dass eine Integration und Akzeptanz der behinderten Menschen möglich ist. Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen benötigen einen vollständigen und bedingungslosen Zugang zur Gesellschaft. Wenn schon Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen viel Ablehnung erfahren, wie sieht dann die Situation derer mit schwerer Behinderung aus?

„Kinder und Jugendliche mit schwerer geistiger Behinderung¹ werden von einem großen Teil der Gesellschaft als Menschen angesehen, die kein „normales“ Leben führen können, die isoliert , fern von der Gesellschaft der „Normalen“ leben müssen, die den „Gesunden“ fast nichts bieten können. Eine Person mit schwerer geistiger Behinderung wird von den Meisten als bildungsunfähig betrachtet (Soulis 2002, 14).

¹ Soulis meint mit dem Begriff „Menschen mit schwerer geistiger Behinderung“ auch Menschen mit Mehrfachbehinderungen (siehe auch Kapitel 2.2)

Diese Wahrnehmung muss sich ändern. Menschen mit schwer- und Mehrfachbehinderungen sollten die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten zu zeigen und an der Gesellschaft teilzunehmen. Die soziale Situation der Menschen mit schweren Behinderungen und Mehrfachbehinderungen kann nicht allein durch Aufklärung und Bewusstseins sensibilisierung der öffentlichen Meinung verbessert werden. Die Gesellschaft muss aufmerksam werden, um, die Bildungs- und Erziehungsstätten an die besonderen Bedürfnisse der Menschen mit schweren Behinderungen und Mehrfachbehinderungen anzupassen und dadurch eine Änderung des sozialen Bewusstseins aller Mitglieder der Gesellschaft herbei zu führen. (vgl. Polichronopoulou 2003, 27). Die Vermutung liegt nahe, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Tatsache, dass schwer- und mehrfachbehinderte Menschen nicht in die Berufswelt und das Arbeitsleben integriert sind, und der Haltung, die die Gesellschaft ihnen gegenüber einnimmt. Dass nur wenige leicht behinderte Menschen, in Griechenland arbeiten, liegt auch daran, dass sie kaum eine Chance erhalten, eine Berufsausbildung zu durchlaufen. Besonders schwer- und mehrfachbehinderte Menschen bilden eine soziale Gruppe, die vollkommen abhängig ist (finanziell, emotional, sozial usw.). Das erschwert es diesen Menschen zusätzlich, ihre Rechte durchzusetzen und in Anspruch zu nehmen.

Die Situation der behinderten Menschen kann verbessert werden, indem die Gesellschaft besser informiert wird über das, was behinderte Menschen zu leisten imstande sind. Die Gesellschaft könnte dann diese Leistungen auch in Anspruch nehmen und dadurch könnte die Integration gefördert und das Selbstbewusstsein dieser Menschen gestärkt werden, unter anderem, auch durch die Verbesserung ihrer Bildungschancen.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich die Haltung der Gesellschaft, Menschen mit Behinderungen gegenüber zum Positiven gewendet. Es werden intensive Versuche unternommen, die Sonderpädagogik zu verbessern und weiter zu entwickeln. Aus diesem Grund, haben immer mehr nichtbehinderte Menschen eine weniger negative Einstellung gegenüber Behinderten, wagen

den Kontakt zu ihnen und glauben nicht mehr, dass der Umgang mit behinderten Mitmenschen ihnen schaden könnte (vgl. Nationaler Verband der Behinderten 2005). Doch es gibt immer noch negative Reaktionen und behinderte Menschen stoßen immer noch auf Ablehnung (vgl. Polichronopoulou 2003, 23).

3.4 Geschichte der Erziehung von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern

Bis Anfang der siebziger Jahre war es in Griechenland üblich, dass schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche zu Hause oder in Heimen lebten. Man ging davon aus, dass diese Kinder die Normen eines Bildungssystems mit hohen kognitiven Anforderungen und einer wenig flexiblen Methodik nicht erfüllen könnten. Deshalb wurden einige von ihnen in Heimen untergebracht, wo ihnen elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt wurden, während andere weiterhin mit ihren Familien lebten.

In den achtziger Jahren änderte sich die Situation und diese Kinder bekamen Zugang zum Bildungssystem. Allerdings wurde der Anstaltscharakter bei der Unterstützung ihrer Entwicklung größtenteils beibehalten und nicht vollkommen aufgehoben. Die Bildung dieser Kinder übernahmen Sonderpädagogen, die jedoch ohne die erforderlichen Fachkenntnisse und die entsprechende Erfahrung, Lehrmethoden und ohne geeignete Lehrmaterialien, vor die schwierige Aufgabe gestellt wurden, schwer- und mehrfachbehinderte Kinder mit unterschiedlichen Ansprüchen und Bedürfnissen zu unterrichten.

Vor diesem Hintergrund entwickelten sich zwei entgegen gesetzte Standpunkte, die die pädagogische Arbeit wesentlich beeinflusst haben (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 2):

1. Entsprechend dem ersten Standpunkt, erlauben die unterschiedlichen Bedürfnisse der schwer- und mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen keine weiterführende bzw. fundierte Bildung, die über ihre strukturierte Beschäftigung mit gleichzeitiger Förderung der psychosomatischen Entwicklungsgrundlagen und Fertigkeiten des

alltäglichen Lebens hinaus reicht. Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche erhielten deshalb keinen Unterricht im engeren Sinne, sondern eher unstrukturierte Angebote, wie z. B. Musik hören oder Malen.

2. Vertreter des zweiten Standpunkts sahen es als wichtig an, dass auch schwer- und mehrfachbehinderte Kinder sich ein Grundwissen im Lesen, Schreiben und Rechnen aneignen. Zu diesem Zweck, wurden Methoden der allgemeinen Schule übernommen, bei denen die so genannten ‚akademischen Fertigkeiten‘ im Vordergrund standen und bei denen den Schülern die Inhalte vereinfacht und in Teileinheiten vermittelt wurden. Allerdings wurden weder die Inhalte noch die Methoden in ausreichender Weise an die besonderen Bedürfnisse der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler angepasst. Weder die methodisch-didaktischen noch die inhaltlichen Veränderungen reichten aus, um diesen Schülern ein erfolgreiches und effizientes Lernen zu ermöglichen.

(vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 2)

Diese beiden Standpunkte bieten nur einen spärlichen Nutzen für alltägliche Situationen, da sie weder substantielle Inhalte für die Anpassung an die gesellschaftlichen Bedingungen noch Übungen zur Ausbildung und Förderung der Selbstständigkeit und Autonomie beinhalten. Die Vertreter dieser beiden Standpunkte schienen schwer- und mehrfachbehinderte Schüler *„eher als Kinder wahrzunehmen, die lebenslanger Hilfe bedürfen, und nicht als Menschen, die sich durch Schulbildung auf ihr späteres Leben vorbereiten“* (Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 12).

Zudem verbindet die dargestellten Ansätze eine Vorstellung von Lernen, die davon ausgeht, dass alle Schüler sich dieselben Inhalte nach einer bestimmten, methodisch festgelegten Reihenfolge von Lernschritten aneignen – unabhängig von ihrem Alter, ihren Fähigkeiten und des persönlich dafür benötigten Zeitaufwands (‚evolutionäre‘ oder ‚Bottom-Up‘-Aneignung). Diese

„Stufenleiter“ sollte die Schüler Schritt für Schritt in komplexe kognitive Bereiche einführen – bewirkte jedoch auch, dass einige Kinder viele Jahre am gleichen Lernschritt unumgänglich „festgenagelt“ waren und keine Fortschritte machten, bis sie schließlich mit Handlungen und Themen konfrontiert wurden, die ihrem Alter in keiner Weise mehr entsprachen. Wie zum Beispiel das Aufreihen von Perlen auf eine Schnur, eine übliche Beschäftigung in den Einrichtungen für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder, die die Feinmotorik ausbilden und gleichzeitig die Beobachtungsgabe, die Ausdauer bei der Erreichung eines Ziels sowie die Einhaltung von Handlungssequenzen ausbilden sollte. Diese Fertigkeiten spielen wiederum bei der Durchführung von anderen Alltagshandlungen eine Rolle, wie das Nähen, den Umgang mit Gerätschaltern, das Zu- bzw. Aufknöpfen von Kleidungsstücke etc. Dennoch ist die Annahme, dass das Beharren und die Ausdauer bei der Durchführung einer Aufgabe (Perlen aufziehen) über einen längeren Zeitraum auch die verschiedenen Fertigkeiten des Kindes auszubilden imstande sei, die das Kind benötigt, um im nachhinein Handlungen und Aufgaben des Alltags selbstständig oder unter Anleitung durchführen zu können, unrealistisch und zeigt eine unvollständige Bewertung des Zeitfaktors in der Bildung und eine inadäquate Einschätzung der Schwierigkeiten dieser Menschen.

Aufgrund der weit verbreiteten Auffassung, dass schwer- und mehrfachbehinderte Menschen keine großen Lernerfolge und keine großen Fortschritte verzeichnen können, sollten schwer- und mehrfachbehinderte Kinder nur in Heimen unterkommen bzw. unterrichtet werden.

Laut der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die UNO im Jahre 1948, haben alle Menschen, unabhängig von besonderen Bedürfnissen, nationalen, kulturellen oder sozialen Merkmalen, das Recht auf die gleichen Bildungschancen. *„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zumindest der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung“* (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26, § 1). Dies gilt uneingeschränkt also auch für behinderte Menschen. Aus deren besonderen Bedürfnissen ergibt sich die Notwendigkeit, einen Bildungsbegriff zu entwickeln, der tatsächlich alle Menschen, insbesondere Schwer- und

Mehrfachbehinderte, einbezieht. Aus diesem Begriff von Bildung ergibt sich dann eine entsprechend systematische Didaktik.

„(Wir) wünschen (...), dass (...) nicht nur irgendein Mensch, wenige oder viele Menschen zum wahren Menschentum gebildet werden können, sondern alle Menschen, junge und alte, arme und reiche, adlige und nicht adlige, Männer und Frauen, kurzum jeder, der als Mensch geboren ist. So soll künftig die ganze Menschheit dieser Bildung zugeführt werden (...) (Comenius zit. nach Janz und Lamers 2003, 17-18).

Somit erfordert die gegenwärtige Bildungs- und Integrationssituation einen neuen Bildungsbegriff sowie eine systematische Didaktik, die alle Menschen, insbesondere auch schwer- und mehrfachbehinderte Schüler, mit einbezieht.

„In den letzten 30 Jahren hat sich in Praxis und Theorie der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik auf der Basis unterschiedlicher Theoriebezüge ein breites Spektrum an pädagogischen und therapeutischen Ansätzen und Konzepten entwickelt, mit dem Ziel, schwer- und mehrfachbehinderten Schülern ein Grundrecht auf Erziehung und Bildung zu sichern“ (Janz, Lamers 2003, 18).

Die Sonderpädagogik in Griechenland versucht seit einigen Jahren, diesen notwendigen Veränderungen gerecht zu werden (vgl. Soniou-Sideri 2009; Polichronopoulou 2003; Tsimpidaki 2007). Ausgehend von der Vorstellung, dass jeder Mensch unabhängig vom Grad seiner Behinderung, ein Grundrecht auf Bildung hat, wird auch für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche eine ganzheitliche Entfaltung ihrer psychischen und geistigen Potenziale angestrebt. Dieser Perspektivenwechsel hatte quantitativ und qualitativ verbesserte pädagogische Angebote zur Folge, die Mitte der achtziger Jahre, aber besonders in den neunziger Jahren, zur Aufnahme von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen in staatliche Sonderschulen führte. Allerdings wurde dadurch die Erziehung in Heimen nicht völlig abgelöst.

Warum wurden diese Kinder erst in den späten 80er und den 90er Jahren ins Schulsystem integriert, obwohl ihnen wesentlich früher bereits durch den

gesetzlichen Rahmen der Zugang zur Bildung garantiert worden war? Dies ist eine berechnigte Frage, auf die mehrere Antworten möglich sind. Wahrscheinlich war das Schulsystem noch nicht bereit, um schwer- und mehrfachbehinderte Kinder ins Bildungssystem zu integrieren, obwohl seine Dienstleistungen und Strukturen besser waren als in der Vergangenheit.

Darüber hinaus hatten die Lehrer, die im Bereich der Sonderpädagogik arbeiteten, weder die geeignete Ausbildung noch die Erfahrung, um schwer- und mehrfachbehinderten Kindern die ihren Bedürfnissen entsprechende Förderung und Bildung zu bieten.

Es wäre jedoch zu prüfen, ob das Schulsystem heute bereit ist, den Bedürfnissen dieser Schüler zu entsprechen, ebenso wie die Frage, was die Sonderpädagogik tatsächlich den schwer- und mehrfachbehinderten Schülern bietet und in inwieweit sie zu ihrer Integration in das Bildungssystem beiträgt.

3.5 Aktueller Aufbau der Behindertenfürsorge

Um die aktuelle Situation der Sonderpädagogik in Griechenland verstehen zu können, werden im Folgenden die Institutionen beschrieben, die sich mit behinderten Kindern befassen, sowie ihre jeweiligen Aufgaben im System der Behindertenfürsorge und ihre Dienstleistungen.

Die Etablierung von verschiedenen Strukturen und Dienstleistungen, ist unbedingt erforderlich, weil sie Menschen mit Behinderungen helfen, unterstützen und ihnen alles Notwendige bieten, um ihnen eine optimale Entwicklung zu gewähren und sie in die Gesellschaft zu integrieren. Auf der Grundlage dieser Überzeugung wurden in Griechenland verschiedene Dienststellen eingerichtet, welche im Folgenden vorgestellt und beschrieben werden.

3.5.1 Institutionen und spezifische Angebote

3.5.1.1 Zentren für die soziale Unterstützung, die Bildung und Ausbildung von behinderten Menschen (KEKIKAMEA)

Die Zentren für die soziale Unterstützung, die Bildung und Ausbildung von behinderten Menschen (KEKIKAMEA) unterstehen dem Ministerium für Gesundheit und Wohlbefinden.

Diese Zentren bieten Menschen mit Behinderungen Dienstleistungen an in den Bereichen der Bildung, der sozialen Unterstützung und Ausbildung mit folgender Zielsetzung:

- Die rechtzeitige Diagnose und die Aufklärung und Beratung von Eltern bezüglich der spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Kinder.
- Die Entwicklung von Programmen für die soziale Unterstützung behinderter Menschen und deren vollständige und gleichberechtigte Integration auf allen Ebenen des täglichen Lebens.
- Die Berufsvorbereitung, die Rehabilitation und die Unterstützung behinderter Menschen für ihre Integration in die Gesellschaft.
- Die verlässliche Aufklärung behinderter Menschen und ihrer Familien über die Behinderungen betreffende Themen.
- Die Aufklärung der Gesellschaft über das Thema ‚Behinderung‘.
- Die Vermittlung behinderter Menschen an fachspezifische Dienstleistungen auf lokaler oder regionaler Ebene.
- Die Entwicklung von Methoden, die dabei helfen, die spezifischen Probleme behinderter Menschen zu bewältigen.

In diesen Zentren wird qualifiziertes Personal beschäftigt, d.h. Psychologen, Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Sonderschullehrer, Ärzte, Logopäden, Krankenschwestern, Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Sozialarbeiter, Berufsberater usw.

Darüber hinaus wenden sich diese Zentren an alle behinderten Menschen, ihre Familien und die gesamte Gesellschaft, mit dem Ziel, behinderte Menschen in die Gesellschaft zu integrieren werden und sie nicht mehr am Rand der Gesellschaft leben zu lassen (vgl. Katrivesis 2002, 1).

Diese Zentren stellen einen fortschrittlichen Versuch der staatlichen Sozialfürsorge dar. 24 solcher Zentren sind in ganz Griechenland eingerichtet worden. Dennoch besitzen nicht alle Zentren eine geeignete Infrastruktur und ausreichend Personal, um behinderte Menschen richtig und umfassend unterstützen zu können. Man muss jedoch bemerken, dass die erforderlichen Strukturen, die den Bedürfnissen behinderter Menschen tatsächlich entsprechen, noch nicht geschaffen werden konnten. Es gibt in Griechenland zu viele unterschiedliche Einrichtungen zur Unterstützung behinderter Menschen und es wäre vermutlich besser, die Anzahl dieser Einrichtungen zu verringern und dafür deren Zuständigkeits- bzw. Aufgabenbereiche umzustrukturieren und klar zu definieren, um auch die behinderten Menschen und ihre Familien davon überzeugen zu können, dass diese tatsächlich in der Lage sind, ihnen Unterstützung zu bieten.

3.5.1.2 Zentren zur Diagnose, Differentialdiagnose und Unterstützung

Aufgrund des Gesetzes 2817 sind in ganz Griechenland und in jeder Präfektur, Zentren für Diagnose, Auswertung und Unterstützung eingerichtet worden. Durch das neue Gesetz 3699 wurden diese umbenannt. Sie heißen nun Zentren zur Diagnose, Differentialdiagnose und Unterstützung, die zuständig sind für Kinder bzw. Jugendliche bis zum Alter von 22 Jahren.

Unter dem Begriff Differentialdiagnose versteht man den diagnostischen Prozess, bei dem verschiedene Beeinträchtigungen mit ähnlichen Symptomen ausgeschlossen werden, um zur endgültigen Diagnose zu gelangen. Diese Differentialdiagnose fließt in die Auswertung ein, auf deren Grundlage die Förderpläne erstellt und dem Schüler geeignete Strukturen und staatliche Organisationen angeboten werden (Gesetz 3699/2008, Artikel 1, § 5).

In diesen Zentren werden ein Pädagoge, ein Kinderpsychiater, ein Sozialarbeiter, ein Psychologe und ein Logopäde beschäftigt.

Der Begriff Diagnose bedeutet demnach, dass man den Bildungsstand jedes Schülers ermittelt, um geeignete Förderpläne erstellen zu können (Gesetz

3699/2008, Artikel 1, § 3). Bis vor kurzem betraf die Diagnose nur die Abgrenzung von Behinderungsformen.

Die Eltern wenden sich an diese Zentren nach Empfehlung des Neonatologen bzw. des Kinderarztes, wenn die Kinder im Säuglingsalter oder im frühkindlichen Stadium sind oder wenn die Eltern selbst bemerken, dass ihr Kind ein nicht ‚normales‘ Verhalten zeigt. Darüber hinaus können Eltern von Kindern im Schulalter auch auf Anraten der Lehrer oder der Kindergärtner um eine Diagnose bitten.

Aufgabe der Zentren ist es, einen Bericht über das diagnostische Profil und die Fähigkeiten jedes untersuchten Kindes zu erstellen und eine Entscheidung zu treffen, in welcher Sonderschulform das Kind beschult werden soll oder ob ein Kind eine Frühförderung benötigt. Darüber hinaus, sollen diese Zentren ein Gutachten darüber erstellen, welche Hilfsmittel die Lehrer benötigen, und ob die Kinder Prüfungen ablegen sollten, anhand derer bewertet wird, ob sie in die nächste Klasse versetzt werden. Zudem werden Vorschläge unterbreitet inwiefern die schriftlichen Prüfungen der Schüler durch mündliche Prüfungen ersetzt werden sollen, und beraten bei der geeigneten Gebäude- und Raumgestaltung der Sonderschuleinrichtungen. Außerdem sollen sie Lehrer beraten und Vorschläge zur weiteren Förderung machen. Zu den Aufgaben dieser Zentren gehört auch die Bewertung des pädagogischen Fortschrittes der Schüler in Zusammenarbeit mit den zuständigen Lehrern.

Diese diagnostischen Zentren stellen Empfehlungen zur Einführung bzw. Umsetzung von Frühförderungsprogrammen sowie für geeignete Einzelförderungsprogramme oder Förderungsprogramme in der Gruppe aus. Diese Zentren sind für die Beratung und Information des Lehrpersonals und der Familien behinderter Menschen zuständig (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008).

Die Zentren für, Diagnose, Differentialdiagnose und Unterstützung erarbeiten mit den Zentren für soziale Unterstützung, die Bildung und Ausbildung behinderter Menschen aus.

Somit ist offensichtlich, dass die Aufgaben der Zentren für Diagnose, Differentialdiagnose und Unterstützung vielfältig sind, obwohl diese nicht zahlreich vorhanden sind. Aus diesem Grund ist es schwer, die Bedürfnisse aller behinderten Kinder und ihrer Familien zu befriedigen. Darüber hinaus kann der Diagnosebericht weder den Eltern noch den Lehrern dabei helfen, den Zustand des Kindes zu verstehen.

„Manchmal verwenden die Psychologen Begriffe, die von Eltern oder Lehrern nicht verstanden werden, oder verfassen Diagnoseberichte, die sich auf die klinischen Symptome beschränken und keine zusätzlichen Informationen, insbesondere für die Eltern oder Lehrer über die Situation, das Wachstum und die Entwicklung des Kindes bieten (Polichronopoulou 2003, 83).

Gerade solche spezifischen Informationen sind aber wichtig, um das optimale Bildungsangebot individuell an jedes Kind anpassen zu können. Ohne die Bestimmung der spezifischen Fähigkeiten und Schwächen und eine umfassende Beschreibung der Behinderung mit ihren absehbaren Konsequenzen für den Lebensalltag des Kindes, wird die Diagnose nur auf den medizinischen Status der Behinderung beschränkt, die wiederum die gesellschaftliche Stigmatisierung statt der dringend notwendigen Integration fördert und verstärkt (vgl. Polichronopoulou 2003, 85).

3.5.1.3 Abteilung für Sonderpädagogik/ Pädagogisches Institut

Die Abteilung für Sonderpädagogik des Pädagogischen Instituts betreibt die Dokumentation aller Aspekte der Sonderpädagogik und unterbreitet Vorschläge für die Gestaltung und Umsetzung der Bildungspolitik in der Sonderpädagogik. Ihre spezifischen Ziele sind:

- Die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für die Beschäftigten in der Sonderpädagogik.
- Die Erstellung der Lehrpläne, der Lehrmaterialien und der Stundenpläne.

- Die Prüfung und Auswertung der in der Sonderpädagogik angewendeten Methoden.
- Die Anwendung der neuen technischen Hilfsmittel in der Sonderpädagogik.
- Die wissenschaftliche Unterstützung der Sonderschulberater bei ihrer Arbeit mit den Inklusionsprogrammen.
- Die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern und Fachleuten, sowie mit wissenschaftlichen Institutionen und Organisationen innerhalb und außerhalb Griechenlands, zur Verbesserung der Sonderpädagogik.
- Die Kontrolle der Arbeit der Zentren für Diagnose, Differentialdiagnose und Unterstützung.

(vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008, Artikel 14, § 3)

Die Aufgaben der Abteilung des Pädagogischen Institutes für Sonderpädagogik sind sehr wichtig und können, bei richtiger Umsetzung, zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik in Griechenland beitragen.

3.5.1.4 Frühförderung

Je früher eine Beeinträchtigung oder Auffälligkeit in der kindlichen Entwicklung festgestellt wird, desto effektiver kann eingegriffen werden, weil sich gerade in den frühkindlichen Entwicklungsphasen noch Vieles beeinflussen lässt. Eine früh einsetzende individuelle Förderung kann Behinderungen und deren Folgen mäßigen. Je früher die Förderung einsetzt, desto bessere Möglichkeiten hat das Kind dadurch, seine Persönlichkeit zu entfalten.

Im neuen Gesetz (3699/2008) heißt es, „...*Frühförderung sei der erste Schritt zur Verwirklichung der allgemeinen Bildungsziele*“. Trotzdem findet Frühförderung nur vereinzelt und in nicht ausreichend strukturierter Form statt. In einigen Kindergärten sind Frühförderklassen vorhanden, während die Schulen nicht verpflichtet sind, solche Klassen einzurichten. Um Kindern und deren Familien im Bedarfsfall die bestmögliche Unterstützung bieten zu können, müssten die geeigneten Einrichtungen geschaffen werden.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind in vielen Ländern verschiedene Strukturen für die Erstellung von Diagnosen und für Bildungs- und Förderungsangebote für behinderte Menschen eingerichtet worden. In Griechenland durchlief die Frühförderung jedoch nicht dieselbe Entwicklung

wie in anderen Ländern, weil die Schwierigkeiten und die Bedürfnisse der kleinen Kinder bis zu ihrem Schulalter vernachlässigt worden waren (vgl. Polichronopoulou 2003, 74).

Hauptursachen für den Mangel an Dienstleistungen für Säuglinge und Kleinkinder mit Behinderungen sind nicht nur die Schwierigkeit der Identifizierung dieser Kinder, sondern auch die fehlende Aufklärung der Eltern und Experten über die möglichen Unterstützungsmöglichkeiten für eben diese Kinder. Es ist wichtig den spezifischen Bedarf an besonderer Aufmerksamkeit und Behandlung dieser Kinder so früh wie möglich zu erkennen, um durch geeignete therapeutische und pädagogische Hilfe ihre späteren Schwierigkeiten verringern zu können (vgl. Polichronopoulou 2003, 74).

Die frühzeitige Intervention ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Sonderpädagogik, denn das frühe Kindheitsalter ist die kritischste Phase in der Entwicklung aller Menschen, insbesondere für Kinder mit Behinderungen (vgl. Tsimpidaki 2007, 168).

Die Frühförderung behinderter Kinder besteht im Wesentlichen aus zwei Elementen: das erste betrifft die umfassende Differentialdiagnose der Behinderung und die entsprechend umfassende Bearbeitung aller mit der Behinderung zusammenhängenden Probleme. Dazu müssen Experten aus verschiedenen Bereichen, wie Medizin, Bildung, Physiotherapie, Psychologie usw. zusammenarbeiten (vgl. Polichronopoulou 2003, 77). Das zweite Element betont und stärkt die Rolle der Familie bei der Vorbeugung der Behinderung und bei der Verringerung der Schwierigkeiten, die die Behinderung mit sich bringt (vgl. Tsimpidaki 2007, 168- 169).

Dies ergibt sich aus der Vermutung, dass die Bedürfnisse von Kindern, die an Frühförderungsprogrammen teilnehmen, nur von ihren Familien bewertet und vollständig verstanden werden können. Die Familie sollte also als eine in die Gesellschaft integrierte dynamische Einheit behandelt werden. Diese Art der Integration (das Kind in der Familie, die Familie in der Gesellschaft) beeinflusst alle Aspekte der Frühförderungsprogramme (vgl. Polichronopoulou 2003, 77).

Es gibt auch Ansätze über die Beziehung zwischen Kindern und Eltern, die zur Einschränkung der Schwierigkeiten der Behinderung führen könnten.

Die Frühförderungsprogramme sollen Folgeerkrankungen und Folgeschwierigkeiten vermeiden und dadurch geeignete Voraussetzungen für die Entwicklung der Kinder schaffen. Zum Beispiel könnten die physiotherapeutischen Konzepte oder die Behandlungsansätze, in denen die Körperfunktionen im Mittelpunkt stehen, hilfreich sein und Folgeschwierigkeiten vorbeugen. Darüber hinaus sollen sie die Familien unterstützen, damit sie die Besonderheiten und spezifischen Bedürfnisse ihres Kindes verstehen und akzeptieren lernen und auf die möglichst frühe Integration der Kinder in der Familie und der Schule hinarbeiten, um die Gefahr sozialer Isolation der Kinder weit möglich auszuschließen. Auf diese Weise erleichtert die Frühförderung den Übergang von der Familie zum Kindergarten, zur Schule und zum Beruf und führt zur sozialen Integration (vgl. Tsimpidaki 2007, 169).

Die Aufgaben der Frühförderung bei sehr schwerer Behinderung sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

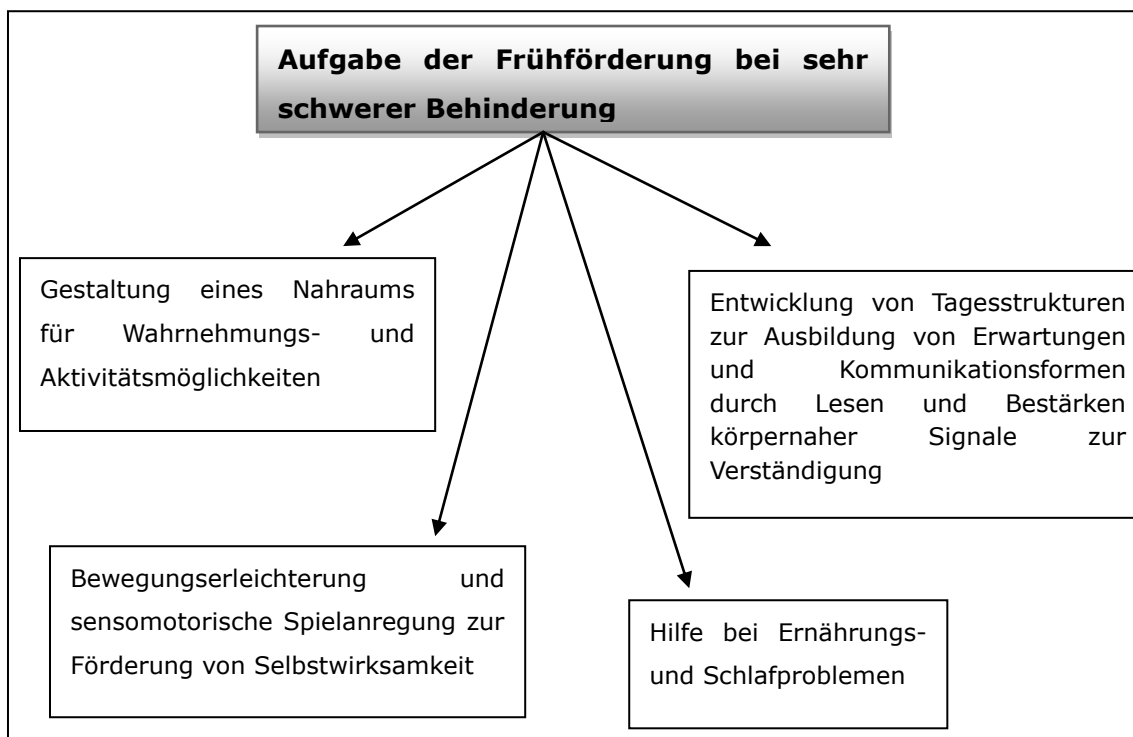


Abb. 2: Aufgabe der Frühförderung bei sehr schwerer Behinderung (Sarimski 2009, 198)

3.5.1.5 Das Sonderschulsystem

In den letzten Jahren sind bedeutende Versuche im Bereich Sonderpädagogik unternommen worden, um die betroffenen Schüler, auch den schwer- und mehrfachbehinderten Schülern, die richtige und strukturierte Betreuung und Bildung zukommen zu lassen. Die Darstellung des griechischen Schulsystems ist notwendig, um zu erkennen, ob die gesetzlichen Vorschriften in der Praxis bestätigt bzw. ob diese umgesetzt werden.

Das Sonderschulsystem Griechenlands besteht parallel zum allgemeinen Schulsystem und ist nach demselben Schema aufgebaut. Es gibt also einen Primarbereich sowie Gymnasien und Lyzeen für behinderte Kinder. Sondergymnasien und Sonderlyzeen wenden sich an Schüler mit Lernschwierigkeiten bzw. leicht behinderte Schüler.

Eine Untersuchung des Nationalen Verbandes der Behinderten (Nationalverband der Behinderten 2005), die versucht, die zahlreichen Schwierigkeiten und unterschiedlichen Exklusionsformen aufzuzeigen, die schwer- und mehrfachbehinderten Kinder und ihre Familien zu bewältigen haben, hat interessante Ergebnisse über schwer- und mehrfachbehinderte Menschen hervorgebracht. Demnach bleiben Menschen mit schwer- und Mehrfachbehinderungen vom Bildungssystem ausgeschlossen: dies stellt einen ernsten Verstoß gegen die Verfassung des Landes und die gesamte Gesetzgebung dar. Weiterhin haben behinderte Menschen Schwierigkeiten Zugang zu Schulen zu finden, weil die Gebäude keine Barrierefreiheit gewähren (z. B. Rampe).

Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen erleben also eine Diskriminierung, weil es keine geeignete Infrastruktur an den Schulen gibt. Laut dieser Forschungsarbeit, ist das Qualitätsniveau der Sonderpädagogik sehr niedrig, weil weder eine geeignete Infrastruktur noch eine ausreichende Anzahl von qualifiziert ausgebildeten und kompetenten Lehrkräften vorhanden sind. Laut den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit, investiert der Staat nur ungenügend in die Sonderpädagogik, trotz der Tatsache, dass 10% der

Schülerschaft des Landes behindert sind und ihre Förderung sich komplex, schwierig und kostenaufwändig gestaltet (vgl. Nationalverband der Behinderten 2005).

Die letzte staatliche Untersuchung zur Entwicklung der Sonderpädagogik hat eine Verbesserung der Infrastruktur und der Entwicklung des Fachpersonals verzeichnet (Pädagogisches Institut, Abteilung für Sonderpädagogik 2004b). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit jedoch noch große Defizite auf. Aus diesem Grund hat die Abteilung des Pädagogischen Instituts für Sonderpädagogik folgende Vorschläge unterbreitet:

- Die Strukturen der Sonderpädagogik auf allen Ebenen der Bildung zu fördern.
- Die Infrastruktur an Sonderschulen zu verbessern.
- Differenzierte Schularten in allen Regionen des Landes zu schaffen.
- Die Dienstleistungen der Sonderpädagogik zu erweitern.

Die bestehenden Formen schulischer Förderung werden im Folgenden näher erläutert. Es handelt sich um Sonderschulen, Erziehung zu Hause und die Integration in allgemeinbildende Schulen.

Sonderschulen

In Griechenland gibt es Sonderkindergärten, die entweder eigenständig betrieben werden oder einer Sonderschule angegliedert sind. Diese Sonderkindergärten können Schüler bis zum siebten Lebensjahr besuchen.

Es gibt keine offizielle Unterteilung der Sonderschulen in verschiedene Fachrichtungen, sondern nur eine einheitliche Sonderschule, in der alle behinderten Kinder unterrichtet werden – unabhängig vom Grad ihrer Behinderung und ihrer Behinderungsart.

Das Gesetz 3699/2008 erwähnt nur, dass Sonderschulen die Möglichkeit eröffnet wird, sich auf eine bestimmte Behinderungsart auszurichten.

Allerdings finden sich häufig homogene Klassen in den Sonderschulen, in denen Kinder mit derselben Behinderungsart zusammen unterrichtet werden (z. B. alle Autisten in einer Klasse, alle Schüler mit einer leichten geistigen

Behinderung in einer anderen usw.). Das wird in der Regel an den Sonderschulen auf diese Weise organisiert, damit der Unterricht und die Arbeit der Lehrer erleichtert werden. Man geht davon aus, dass es einfacher ist, Kinder mit derselben Behinderungsart und dem gleichen Behinderungsgrad zu unterrichten.

Eine Ausnahme bilden die wenigen speziellen Sonderschulen für blinde oder gehörlose Kinder bzw. Kinder mit Autismus. Außerdem gibt es wenige (nicht mehr als 20) Sonderschulen, die ganz bewusst nur schwer- und mehrfachbehinderte Kinder aufnehmen. Diese Schulen befinden sich in den meisten Fällen in der Nähe von Einrichtungen, die schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche betreuen und somit werden an diesen Schulen Kinder mit schwereren Behinderungen beschult (Kinder mit schweren Körper- und Bewegungsstörungen und mit mehrfacher Behinderung).

Die Schulpflicht der Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf währt zwei Jahre länger als die Regelschulpflicht: Sie beginnt ab dem Alter von sechs Jahren und endet im Alter von 17 Jahren. Außerdem gibt es eine erweiterte Vorschulpflicht ab dem vierten Lebensjahr. Die Grundschulerausbildung währt bis zum 14. Lebensjahr (statt dem zwölften in der allgemeinbildenden Schule), das Gymnasium bis zum 19. (statt dem 15.) Lebensjahr und das Lyzeum bis zum 23. (statt dem 18.) Lebensjahr (Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008). Nach dem Erlass des Gesetzes 2817/2000, wurden außerdem so genannte ‚Werkstätten‘ für Jugendliche, in denen sie auf einen Beruf vorbereitet werden. Diese Ausbildungsmöglichkeit richtet sich jedoch ausschließlich an Schüler mit Lernschwierigkeiten.

Seit dem Jahr 1982 unterrichtet eine Lehrkraft an einer Sonderschule jeweils fünf bis acht Schüler, bei neun bis 16 Schülern werden zwei Lehrkräfte beschäftigt usw. Dies gilt für leicht behinderte Kinder. Im Gegensatz dazu gibt es für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler keine genauen Regelungen.

Die Unterrichtszeit, in der die Schüler an den Sonderschulen insgesamt unterrichtet werden, unterscheidet sich nicht wesentlich von der an

allgemeinbildenden Schulen. Der aktuelle Lehrplan sieht 25 Wochenstunden für den Primarbereich und 35 Wochenstunden für den Sekundarbereich vor (vgl. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

Die Sonderschulen sind in ihrer derzeitigen Form Bildungseinrichtungen, die gegründet wurden, um die verfassungsrechtliche Schulpflicht für behinderte Kinder und Jugendliche zu erfüllen, ohne dass diese vom allgemeinen Schulsystem unterstützt werden. Die Notwendigkeit der Sonderschule bzw. der Schulpflicht behinderter Kinder ergibt sich in der Tat aus ihren unterschiedlichen Möglichkeiten, dem Unterricht zu folgen und schulische Leistungen zu erbringen.

Erziehung zu Hause

Die Erziehung zu Hause ist für Kinder vorgesehen, die wegen ihres Gesundheitszustandes keine Schule besuchen können. Diese Kinder bekommen durch einen Sonderschullehrer dieselbe Förderung, die sie in der Schule erhalten würden. Auch schwer- und mehrfachbehinderte Kinder werden in einigen Fällen zu Hause erzogen. Folgende Tabelle zeigt die Krankheiten und Erkrankungen, die den Unterricht zu Hause begründen.

Krankheiten und Erkrankungen, die den Unterricht zu Hause begründen	
Schädigungen von Knochen und Gelenken, die langfristig zu Bewegungslosigkeit führen oder eine ausgedehnte Behandlung erfordern	Quadriplegie, Paraplegie, Hemiplegie
Chronische neurologische Erkrankungen, darunter: Myopathie und Enzephalopathie, die die Bewegung einschränken bzw. vollständig aufheben	Athetose
Schwere Anämie, die häufige Bluttransfusionen erfordert	Lepra
Jede Erkrankung, die eine dreimonatige Behandlung im Krankenhaus erfordert	Meningitis
Chronische Herz-oder Nierenerkrankungen	Epilepsie

Krebs	Bluterkrankheit
Schwere Pankreatitis	Lungen-Tuberkulose

Tab. 2: Krankheiten und Erkrankungen, die einen Unterricht zu Hause begründen

Die Erziehung zu Hause gilt auch für Schüler, die aufgrund eines entfernten Wohnorts nicht an einer Sonderschule unterrichtet werden können. In Fällen, wo die Kinder in abgelegenen Ortschaften wohnen oder es nicht möglich ist, sie aufgrund der eingeschränkten Verkehrsverbindungen täglich zur Schule zu befördern, ist es möglich, eine Erziehung zu Hause anzuordnen.

Die Entscheidung zur Gewährung der Erziehung zu Hause ist eine Entscheidung des Regionaldirektors für Bildungswesen. Um eine solche Entscheidung zu treffen, muss dem Regionaldirektor für Bildungswesen ein begründetes medizinisches Gutachten vorliegen, in dem auch die Dauer für die Notwendigkeit der Erziehung zu Hause angegeben wird (Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008, Artikel 6).

Der Schulleiter ist für die Durchführung der Erziehung zu Hause verantwortlich, während die Erziehung zu Hause unter der Aufsicht des Sonderschulberaters steht (Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008, Artikel 9).

Die Lehrer, die zu Hause unterrichten, werden von der Schule und der Familie über die besonderen Gründe informiert, derentwegen ein Schüler nicht am Schulunterricht teilnehmen kann. Die Lehrkräfte lassen sich von der Familie über den Schüler informieren und werden vom Sonderschulberater über die besondere Art der Förderung des Schülers unterrichtet. Die Lehrer erarbeiten gemeinsam mit dem Sonderschulberater den Wochenstundenplan für den Unterricht des Schülers. Abhängig von der Art und dem Grad der Behinderung wird entschieden, wie viele Wochenstunden der Schüler unterrichtet wird. Nach Auswertung der Fähigkeiten des Schülers verfassen die Lehrer seinen individuellen Lehrplan. Sie haben zudem die Aufgabe zu prüfen, inwiefern eine Integration des Schülers in einer Sonderschule möglich ist und übernehmen

ggf. die Vorbereitung hierzu (vgl. Griechische Regierung, Entscheidung des Ministeriums, 27922-07).

Integration – die moderne Tendenz in der Erziehung

Aufgrund internationaler Forschungsarbeit und den vorhandenen Literaturhinweisen, unterstützt die schulische, soziale und finanzielle Inklusion behinderte Menschen ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Persönlichkeit zu entfalten. Dies führt zu einer Gesellschaft ohne Diskriminierungen (vgl. Polichronopoulou 2003, 101).

Kipriotakis ist der Meinung, dass der Begriff ‚Inklusion‘ nur ansatzweise verwendet wird, um die Diskriminierung und die Isolation abzuschaffen (vgl. Kipriotakis 2001). Eine wirkliche Inklusion im griechischen Schulsystem und in der griechischen Gesellschaft gibt es hingegen, trotz einiger Versuche in dieser Richtung, nicht.

In der griechischen Literatur kann man die Begriffe ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ als Synonym vorfinden.

Behinderte und engagierte Verfechter ihrer Rechte fordern auf internationaler Ebene unter dem Namen ‚inklusive Bildung‘ die Begriffe ‚Sonderpädagogik‘ und ‚Inklusion‘ neu zu bestimmen. Ihrer Ansicht nach bedeutet ‚Inklusion‘, einen ständigen Kampf um bessere Bildungsangebote zu führen.

„Inclusive education is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual. The ultimate goal of inclusive quality education is to end all forms of discrimination and foster social cohesion”
(Unesco).

Inklusion ist demnach nicht das Ziel, sondern das Mittel, sowie die Voraussetzung zu einem Bildungsangebot für alle Kinder- unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, geistigen und körperlichen Fähigkeiten (vgl. Soniou-Sideri 2009, 134).

Dazu schreibt Soulis (2002):

„Als Inklusionspädagogik wird die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Bildungspraktiken definiert, die den gegenseitigen Respekt und die Anerkennung des Rechts auf Alterität, die Aufhebung der Vorurteile und Stereotypen gegenüber dem „Anderen“ und die Chancengleichheit für alle Bürger als Ziele verfolgen, um Jedem eine gleichwertige und gleichberechtigte Beteiligung am politischen und sozialen Handeln und dem Bildungswesen zu ermöglichen“ (Soulis 2002, 47).

Gemeinsamer Unterricht findet in Griechenland in zwei Formen statt: Parallele Erziehung und Integrationsklassen.

In der Parallelen Erziehung nehmen die Schüler am Regelunterricht teil und erhalten je nach Bedarfslage zusätzliche Betreuung von den Sonderschullehrern, die vom zuständigen Erziehungsbüro angestellt werden.

Die Struktur der Integrationsklassen ist angelehnt an die Kooperationsklassen in Baden- Württemberg. Die Integrationsklasse ist eine an die Regelschule angegliederte Sonderklasse, die zumeist von leicht- oder sinnesbehinderten Schülern besucht wird. Die Schüler dieser Klassen haben einige gemeinsame Unterrichtsfächer mit nichtbehinderten Schülern. Darüber hinaus dürfen nicht mehr als drei Schüler eine Integrationsklasse besuchen.

Solche Integrationsklassen gibt es meist in Städten, kaum dagegen in ländlichen Gebieten. Sie entstanden vorwiegend in den urbanen Gebieten, weil es sich oft wegen mangelnder Schülerzahl auf dem Land nicht lohnte, eine ganze Sonderschule einzurichten². Obgleich man auch Integrationsklassen für Behinderte in Kleinstädten anbieten sollte, erfolgt das nicht in der Praxis, da die Gesamtzahl der behinderten Schüler in den ländlichen Gebieten sehr gering ist.

Laut Gesetz 2817/2000 besuchen Schüler mit besonderen Lernbehinderungen eine allgemeine Schule nur dann, wenn sie keine schwere Beeinträchtigung

² Die meisten Dörfer in Griechenland haben nicht so viele Einwohner. Die Anzahl der Einwohner eines Dorfes in Griechenland liegt bei maximal 2000 Einwohnern (Papiros Larus-Britanica, 1994, Band 61, 392)

aufweisen und dem allgemeinen Lehrplan mit Hilfe eines Sonderschullehrers folgen können oder wenn es keine Sonderschulform in der Nähe ihrer Wohnung gibt.

Demnach werden fast alle, nach eingangs genannter Definition, schwer- und mehrfachbehinderte Schüler von dieser Art des Unterrichts ausgeschlossen.

Polichronopoulou (2003) glaubt, dass zumindest in Griechenland eine falsche Integration behinderter Kinder stattfindet. Polichronopoulou ist dieser Ansicht, weil sie meint, dass im Wesentlichen Integration nur betrieben wird, um den Anschein zu erwecken, das Schulsystem kümmere sich um die gesellschaftliche Einbindung behinderter Schüler. Griechischen Fachleuten und Forschern der Sonderpädagogik nach, mangelt es an Organisation, Infrastruktur und kompetentem, fachspezifisch ausgebildetem Personal, um die Integration behinderter Menschen tatsächlich zu unterstützen (Tsimpidaki 2007; Polichronopoulou 2003; Soniou-Sideri 2009). In der Tat sitzen behinderte Schüler in einem Klassenzimmer neben Schülern ohne Behinderungen, ohne dass es zu einer Wechselwirkung miteinander kommt. Auf diese Weise kann Integration nicht gefördert werden.

3.5.1.5.1 Allgemeine Ziele der Sonderpädagogik

Die Ziele der Sonderpädagogik sollten dieselben sein, wie die der allgemeinen Pädagogik, abgesehen von den möglichen Anpassungen bzw. Änderungen, die in den Methoden, den Materialien, den Räumlichkeiten etc. erfolgen müssen. Daher sollte Sonderpädagogik nicht als ein besonderer Zweig der Bildung betrachtet werden, der einer bestimmten Gruppe von Kindern dient. Die bisherigen Ansätze der Sonderpädagogik konzentrierten sich auf die Schwächen und Eigenheiten dieser Schüler. In den letzten Jahren hat sich diese Denkweise jedoch geändert und man definiert die Rolle der Sonderpädagogik nicht nur als einen Ansatz zur Behandlung bzw. Förderung solcher Schüler (vgl. Soniou-Sideri 2009, 101). Vielmehr übernimmt die Schule die Aufgabe, den Schülern durch schulische Bildung den Zugang zu allen Bereichen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens zu ermöglichen. Die

Schüler, so die Erkenntnis, erleben sich als aktive Persönlichkeiten, die in vielfältige Lebenssituationen einbezogen sind und gesellschaftliche, kulturelle, religiöse, freizeit-, berufs- oder partnerschaftsbezogene Angebote erleben und mit gestalten möchten.

Die Gesetzgeber in Griechenland formulierten folgende Ziele, die die Sonderpädagogik zu verfolgen hat:

- *die umfassende und harmonische Entwicklung der Persönlichkeit von Schülern mit Behinderungen und besonderen Erziehungsbedürfnissen.*
- *die Förderung der 'Integrationsfähigkeit' der Schüler und die Vorbereitung zu ihrer sozialen Integration.*
- *die Integration ins Erziehungssystem, in die Gesellschaft und ins Berufsleben – entsprechend ihrer Fähigkeiten.*
- *die gegenseitige Akzeptanz der Menschen, mit und ohne Behinderung, das harmonische Zusammenleben in der Gesellschaft und die gleichwertige soziale Entwicklung der Schüler.*

(vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008, Artikel 2, § 5)

Grundlegendes Ziel ist die Selbstverwirklichung behinderter Menschen im Rahmen ihrer sozialen Integration. Dieses zentrale Ziel wird zum grundlegenden Lernziel schwer- und mehrfachbehinderter Schüler und durch die Befriedigung der Grundbedürfnisse ihres Daseins, das Erreichen grundlegender Lernprozesse, die Schaffung von Beziehungen, die Sammlung von Erfahrungen aus der Umwelt, die Teilnahme an der Gesellschaft und das Setzen von Lebenszielen wird dieses wesentliche Ziel umgesetzt (vgl. Soulis 2002).

3.5.1.5.2 Neues Curriculum

Es gibt kein Curriculum für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. In diesem Abschnitt werde ich das Curriculum für Kinder mit schwerer geistiger Behinderung vorstellen, weil in der griechischen Literatur (s. K. 2.2, 30) der Begriff ‚schwere geistige Behinderung‘ fast synonym mit

dem Begriff ‚mehrfache Behinderungen‘ verwendet wird und auch, weil sich das Curriculum für Kinder mit mehrfachen Behinderungen nur auf taubblinde Kinder beschränkt.

Der Zweck des Neuen Curriculums für Sonderpädagogik ist, behinderte Menschen zu unterstützen, damit sie physisch, geistig, emotional, sozial, moralisch und künstlerisch gefördert werden und in der Schule und der Gesellschaft in einem Rahmen von Gleichwertigkeit, Freiheit, Sicherheit und Respekt für ihre Persönlichkeit integriert werden können (Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 16).

Laut Neuem Curriculum sollten mit besonderem Nachdruck die Fähigkeiten schwer geistig behinderter Schüler ausgebildet werden, die die Sozialisierung und die Selbstverwirklichung der Schüler fördern.

Die Bildungsbereiche bilden eine Grundlage zur Entwicklung von Lernangeboten, die eine aktive Beteiligung gewähren und eine Orientierungsfunktion bei der Planung von Unterricht und sonderpädagogischer Förderung erfüllen. Bei der Planung und Durchführung von Unterricht, vernetzen und überschneiden sich die Bildungsbereiche, deren Dimensionen und Themenfelder. Zahlreiche Bildungsaufgaben, wie beispielsweise Kommunikation, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Bewegung sind in allen Unterrichtsangeboten präsent.

Das Pädagogische Institut hat in seinem Bemühen den Anforderungen der Sonderpädagogik gerecht zu werden, detaillierte Unterrichtspläne entwickelt bzw. die bereits bestehenden allgemein bildenden Unterrichtspläne an die einzelnen Behinderungsformen angepasst. Hierfür wurden zahlreiche Sonderpädagogen und Hochschullehrer der Sonderpädagogik hinzu gezogen, um ein möglichst optimales Ergebnis zu erzielen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, ii).

Die theoretische, philosophische Grundlage dieses Werks bestand aus den neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Integration und der gleichberechtigten Bildung von behinderten Schülern. Das Hauptziel dieses Unterfangens war doppelt:

- a) Daten zur Planung der Einbindung von Sonderpädagogik in das einheitliche Bildungssystem des Landes zu sammeln und aufzuzeichnen,
- b) Perspektiven im Rahmen von detaillierten Unterrichtsplänen für eine hochwertige, anspruchsvolle, gleichwertige und geeignete Bildung aller behinderten Schüler, die die verschiedenen Schulebenen des Landes besuchen, zu schaffen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 6).

3.5.1.5.2.1 Grundprinzipien des Unterrichts

Der Lehrer kann in einem Umfeld von Vertrauen und Sicherheit eine Beziehung mit dem Kind aufbauen und in der Gestaltung des Unterrichts immer ‚flexibel‘ agieren. Darüber hinaus, sollten die geplanten Aktivitäten an den Alltag des Kindes angepasst werden und so die Kontinuität bei der Auswahl der Lernziele sichern. Auf diese Weise können die Unterrichtsaktivitäten zu allseitiger -und ausgewogener Entwicklung beitragen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 7).

Der Unterricht für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder sollte insbesondere folgende Grundprinzipien als Ausgangspunkt haben:

Existenzielle Bedürfnisse sichern:

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder, wie bereits erwähnt, haben oft Schwierigkeiten bei nahezu allen Alltagsaktivitäten (Nahrungsaufnahme, An- und Auskleiden, persönliche Hygiene usw.). Aus diesem Grund benötigen sie Unterstützung bei der Durchführung dieser Tätigkeiten, ebenso wie eine Ausbildung, um in diesen Bereichen eine weitgehende Unabhängigkeit erreichen zu können (vgl. Soulis 2002, 33).

Aktives Einbeziehen:

Aktives Einbeziehen steht in Verbindung mit der aktiven seelischen, körperlichen und geistigen Beteiligung am Unterricht. Die Lehrer sollten den Schülern helfen, aktiv, sinnvoll und effizient am Unterricht teilzunehmen (vgl. Kartasidou 2004, 75).

Kinderzentriertheit:

Das Kind steht als eigene Person im Mittelpunkt, nicht seine Behinderung oder seine daraus folgenden Schwierigkeiten (vgl. Kartasidou 2004, 76).

Ganzheitlichkeit:

Durch Vermeidung der traditionellen Fächergliederung des Unterrichts werden die Schüler ganzheitlich angesprochen. Das bedeutet, dass das Erlernen und Üben einzelner Fertigkeiten und Fähigkeiten in Lebensbereichen erfolgen soll, die mit dem Leben der Schüler in einem konkreten Zusammenhang stehen. Ein ganzheitlicher Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in größeren Rahmen-, Erlebnis- und Handlungseinheiten zu lernen (vgl. Kartasidou 2004, 78).

Lebensbedeutsamkeit:

Beginnend bei der fundamentalen Förderung, der im Sinne einer Grundlegung der Lernfähigkeit eine zentrale Bedeutung zukommt, bis hin zu den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, muss das „Leben lernen“ in für die Schüler bedeutsamen Lebenssituationen im Schulalltag aufgebaut werden und gehört nicht in den Bereich einer funktionsorientierten Behandlung. In anschaulichen, lebensunmittelbaren Realsituationen soll die Grundlage für das ‚Leben lernen‘ geschaffen werden. Um die Schüler zu Selbstständigkeit und Selbstversorgung zu führen, darf der Unterricht nicht nur im Schulgebäude abgehalten werden, sondern es müssen Lernsituationen im Alltag gesucht und geschaffen werden (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 5).

Berücksichtigung von Stärken der Schüler:

Unterricht und Leistungsbewertung sind dann besonders lernwirksam, wenn sie die Schüler darin unterstützen, ihre eigenen Stärken zu erkennen und auszubauen, und wenn sie darüber hinaus Anleitungen bieten, eigene Schwächen auszugleichen (vgl. Agalotis 2004, 64).

Eigenaktivität:

Dieses Prinzip bedeutet, dass der Schüler sich aus eigenem Antrieb aktiv am Unterricht beteiligen soll. Die Lehrer sollten ihn dabei unterstützen, sich freiwillig und mit Spaß in den Unterricht einzubringen (vgl. Kartasidou 2004, 75).

Erleben und Auseinandersetzen mit der Sachumwelt:

Das Kind soll die Möglichkeit haben, die verschiedenen Unterrichtsmaterialien und -medien kennenzulernen (vgl. Kartasidou 2004, 76). Die Lehrer sollen den Schülern den Zugang zu verschiedenartigen Materialien und Medien eröffnen.

Das Prinzip der Induktivität:

Die Unterrichtsziele sollen induktiv festgelegt werden, also so, dass sie am Anfang einfacher zu erreichen sind und erst im Verlauf komplizierter gestaltet werden (vgl. Kartasidou 2004, 76).

3.5.1.5.2.2 Unterrichtsinhalte

Das Ziel des neuen Curriculums für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder besteht, wie oben genannt, in deren seelischer, körperlicher, geistiger, sozialer und ethischer Förderung, um in die Schule und die Gesellschaft integriert werden zu können. Die Sonderschule, die ganz bewusst nur schwer- und mehrfachbehinderte Kinder aufnimmt, hat deshalb die Aufgabe, durch einen Unterricht, der den Entwicklungsstufen und Bildungswegen dieser Schüler entspricht, an ihrer Entwicklung mitzuwirken.

Die Wahl der Unterrichtsinhalte erfolgt nicht aufgrund des Entwicklungsalters des Kindes, sondern stützt sich vielmehr auf Faktoren, wie das biologische Alter, den direkten Nutzen jeder Fertigkeit im Alltag und die Unabhängigkeit, die dadurch den Schülern geboten wird. Die durch die Unterrichtspläne angestrebten Fertigkeiten müssen einen unmittelbaren Nutzen für den Alltag, in und außerhalb der Schule, darstellen, die Gewährung der Individualität des Kindes sichern, das Kind zu einer erhöhten Selbstständigkeit und einer geringeren Abhängigkeit von Dritten im engen Personenkreis führen, ihm den Zugang zu seinem Umfeld und seiner Umgebung ermöglichen, seine Beteiligung an Kommunikationsverfahren innerhalb von Gruppen zu ihrer sozialen Integration erleichtern, seine Selbstbestimmung und Autonomie, Fertigkeiten und Möglichkeiten fördern, seine Talente, Neigungen und Wünsche berücksichtigen und es beruflich und ausbildungstechnisch beraten (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 6).

Unter Einbeziehung dieser Aspekte wurde das Neue Curriculum gestaltet, das auch Unterrichtsinhalte für Schüler mit schwerer geistiger Behinderung beinhaltet.

Das Neue Curriculum gibt folgende Unterrichtsinhalte für die Vorschule vor:

Das Erleben der eigenen Person:

Hauptziel dieses Unterrichtsinhaltes ist, dass das Kind sich selbst und seinen Körper in seiner Gesamtheit erlebt. Der eigene Körper und dessen Erfahrung sind wichtige Elemente des Lernens. Über den Körper können Schüler ihre Umwelt wahrnehmen, Kontakt zu ihr aufbauen und Informationen aufnehmen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 11).

Zum Beispiel, könnte ein Teilziel dieses Unterrichtsinhaltes sein, dass das Kind seinen Körper über die Haut erlebt. Eine Aktivität zur Erreichung dieses Ziels ist, die Haut des Kindes in Kontakt mit verschiedenen Materialien zu bringen (z.B. Schwämme aus verschiedenen Textilien) (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 11).

Selbstversorgung und Hygiene:

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder sind häufig von Anderen abhängig, auch was ihre eigene Versorgung und ihre Körperpflege betrifft. Hauptziel dieses Unterrichtsinhaltes ist, das Kind die Freude an der Befriedigung und Erfüllung seiner existenziellen Bedürfnisse erleben zu lassen. Durch Bestärkung in diesem Bereich kann das Kind seine Autonomie und Unabhängigkeit gewinnen und so seine eigene Persönlichkeit ausformen. Wenn das Selbstbewusstsein der Kinder in diesem Bereich gestärkt worden ist, bekommen die Kinder das Gefühl, dass niemand anderes über sie und ihren Körper bestimmt. Sie sollen sich als autonome Menschen mit einem eigenen Willen wahrnehmen können (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 16).

Zielbeispiel dieses Unterrichtsinhaltes ist, die grundlegenden Fähigkeiten für die Vor- und Zubereitung der eigenen Mahlzeiten zu erwerben. Eine Aktivität,

die dieses Ziel zu erreichen helfen würde, wäre, sein eigenes Glas und seinen eigenen Teller zu erkennen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 19).

Einführung in die Kommunikationsstruktur:

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder haben oft Probleme im Bereich der Kommunikation. Aus diesem Grund ist es notwendig, ihnen alle zur Verfügung stehenden Kommunikationsmittel und -wege aufzuzeigen und zu eröffnen. Wenn die Kinder besser kommunizieren können, bringen sie ihre Wünsche und Bedürfnisse besser zum Ausdruck und bauen leichter Beziehungen zu anderen Menschen auf.

Der Hauptzweck dieses Unterrichtsinhalts soll vor allem das Verstehen von Sprache und der Aufbau des eigenen kommunikativen Ausdrucks sein, damit das Kind Beziehungen knüpfen und seine Gefühle ausdrücken kann. Der erste Schritt besteht in der Förderung nonverbaler Kommunikation, weil das Kind dadurch die Notwendigkeit der Kommunikation in Alltagssituationen erleben kann (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 24).

Ein Beispiel zur Erreichung des Zieles dieses Unterrichtsinhaltes wäre, das Kind unterschiedliche Reize erkennen zu lassen. Eine beispielhafte Aktivität zur Erreichung dieses Ziel wäre, die Temperaturdifferenz oder das Gefühl von Anspannung und Entspannung zu fühlen und voneinander unterscheiden zu lernen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 25).

Einführung in die Struktur des mathematischen Denkens:

Die Welt wird teilweise durch mathematische Begriffe und Relationen verstanden, die wiederum durch verbale Beschreibung und Begriffserklärung vermittelt werden. Bei schwerer geistiger Behinderung zielt die Unterrichtsplanung dieser kognitiven Fertigkeit darauf hin, dem Kind die Möglichkeit zu bieten, praktisch und eigenständig zu handeln. Da dieser Unterrichtsgegenstand mit dem gedanklichen Mengenverständnis zusammen

hängt, haben diese Kinder Schwierigkeiten, Mengen voneinander zu unterscheiden und die Zahlenbegriffe zu verstehen. Aus diesem Grund sind hier die Unterrichtsinhalte indikativ und individuell abgestimmt, wobei im Vorschulalter eine Einführung in das mathematische Denkvermögen angestrebt wird. Dieser Unterrichtsgegenstand bezweckt keine verbale Unterrichtung der mathematischen Begriffe, sondern das direkte Erleben des Raum- und Zeitgefühls im Rahmen sich alltäglich wiederholender Situationen.

RAUM: Die Kinder sollen grundlegende Erfahrungen machen, was ‚Raum‘ bedeutet und praktische Fertigkeiten zur Organisation ihres persönlichen Raums und Umfelds entwickeln. Solche Erfahrungen kann ein Schüler beispielsweise machen, wenn er lernt, dass ein Ort leer oder voll ist. Beispielsweise, kann der Lehrer dem Schüler erklären, dass, wenn er seinen Saft ausgetrunken hat, das Glas dann leer sein wird (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 35).

ZEIT: Das Kind sollte fundamentale Erfahrungen hinsichtlich der Zeitdimension im Alltag erwerben und praktische Fertigkeiten zur Organisation seines persönlichen Raums und Umfelds entwickeln. Dazu sollte das Kind unterschiedliche Zeitprozesse, wie z.B. die Morgenstunden, den Beginn einer Aktivität oder die Mahlzeiten in Verbindung mit einem bestimmten Lied erleben (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 35).

RAUM-ZEIT: Das Kind sollte mittels alltäglicher Erfahrungen erleben, dass Raum und Zeit untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 35).

Angesichts der Besonderheiten dieser Kinder, sowie ihres biologischen Alters, sollte die Organisation der Mittel hinsichtlich der Struktur des mathematischen Denkens, eine Stärkung der Struktur und Abgrenzung von Raum und Zeit anstreben. Das Kind muss in der Vorschule lernen, sich in einem vollständig neuen sozialen, emotionalen und materiellen Umfeld zu bewegen. Die Vorschule bietet sogenannte ‚Beschäftigungsecken‘, die gleichzeitig einen Raum zur Stimulierung von strukturierten Handlungen sind. Zusätzlich muss eine bestimmte Reihenfolge bei der zeitlichen Organisation eingehalten

werden: Ankunftszeit in der Vorschule, Zeit zur freien Beschäftigung, Essenszeit, Pausenzeit, Zeit für strukturierte Beschäftigung, Ruhezeit und Abholzeit. Der Vorschullehrer sollte dem Kind helfen, sich an die neuen räumlichen und zeitlichen Bedingungen anzupassen und zu gewöhnen. Durch Handlungen, die die Funktionalität des Raums betonen und das Verständnis der zeitlichen Struktur fördern, kann zweifellos die Struktur des mathematischen Denkens auf einem ersten Niveau entwickelt werden (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 35).

Anschließend erfolgt eine schrittweise Einführung in die vormathematischen Begriffe und Fertigkeiten (viel- wenig, Gleichheiten und Unterschiede usw.), in das Nummernsystem, den Gebrauch von Geld und den Erwerb von Waren.

Erleben und Auseinandersetzung mit der Umwelt:

Mit diesem Unterrichtsinhalt kann die aktive Teilnahme des Schülers an der natürlichen, künstlichen und sozialen Umwelt unterstützt werden. Mit diesem Unterrichtsinhalt soll der Schüler im Rahmen seiner Fähigkeiten Vertrauen zu seiner Bewegung und den Zugang zu seiner Umgebung gewinnen lernen. Vor allem sollen die Kinder ihre Umgebung erschließen können, größere Autonomie für sich gewinnen und sich frei entfalten können. Außerdem sollen schulische und außerschulische Beziehungen der Kinder gefördert werden, da diese die Integration vorantreiben (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 39)

Zielbeispiel dieses Unterrichtsinhalts ist, dass das Kind die Anwesenheit Anderer erlebt. Eine beispielhafte Aktivität, damit dem Kind die Bedeutung des Zusammenlebens verständlich wird, ist, dass der Lehrer dem Schüler seine Gefühle zeigt und Situationen schafft, in denen beide sich wohlfühlen (wie das Hören eines Lieblingslieds) (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 39).

Kreativität und Ausdruck:

Die schwer- und mehrfachbehinderten Kinder sollen ihre Vorlieben zum Ausdruck bringen können, sie sollen einen Sinn für das Schöne entwickeln, ihre eigenen kreativen Werke genießen und ihre Freizeit so gestalten, wie sie es wünschen. Der Zweck dieses Unterrichtsinhalts ist, dass der Schüler mit schwerer geistiger Behinderung seine Umgebung kennen lernt und sich in ihr orientieren kann, dass er das Gefühl von Freizeit gewinnt und seine Freizeit organisieren kann. Auf diese Weise kann der Schüler seine Persönlichkeit gestalten (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 43).

Zielbeispiel des Unterrichtsinhalts ist, dass ein Kind die Musik als Ausdrucksmöglichkeit erlebt. Um dies zu erreichen, kann der Lehrer anregende Musik abspielen, um den Schüler zu aktivieren, und beruhigende Musik, um ihn zu entspannen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 47).

Das Neue Curriculum gibt folgende Unterrichtsinhalte für die Grundschule vor:

Neben den Unterrichtsinhalten für die Vorschule, hat das Ministerium für Bildung, lebenslanges Lernen und Religion, im Neuen Curriculum die Unterrichtsinhalte für die Grundschule festgelegt, die von den Lehrern für Schüler mit schwerer geistiger Behinderung erarbeitet werden sollten.

Kommunikationsfertigkeiten- Sprachvermögen

Sprache gehört zu den bedeutendsten Mitteln des Menschen, um zu seinem gesellschaftlichen Umfeld Kontakt aufzunehmen und sich diesem anpassen zu können. Die richtige Entwicklung von Sprache wird erreicht, wenn in der Schule, Sprache, im Rahmen von realen Situationen und als Instrument für Gedankengänge in allen Fächern benutzt wird. Dadurch kann sich in der Klasse ein vielfältiges Umfeld zum verbalen und schriftlichen Ausdruck aufbauen.

Zum verbalen Ausdruck gehört jede verbale Mitteilung, die angehört werden kann und artikuliert wird, während der schriftliche Ausdruck, nonverbale Mitteilungen beinhaltet, die gelesen werden müssen.

Der mündliche Ausdruck ist ein bedeutendes Instrument des Ausdrucks und der Kommunikation. Die vollständige verbale Entwicklung wird unterteilt in drei Bereiche: dem phonologischen, dem semantischen und dem syntaktischen.

Der verbale Ausdruck ist eine biologisch vorgegebene Fähigkeit des Menschen, während der schriftliche Ausdruck eine systematische Erlernung erfordert und voraussetzt. Ein Kind mit schwerer geistiger Behinderung hat ernste Schwierigkeiten in beiden Ausdrucksformen.

Was im Einzelnen die Ausbildung des mündlichen Ausdrucks betrifft -obgleich schwer-und mehrfachbehinderte Kinder keinen mündlichen Ausdruck entwickeln – sollte das Kind durch konkrete Aktivitäten hierbei unterstützt werden, durch die es seine Auffassungsgabe und das Unterscheidungsvermögen der einzelnen Laute aufbauen kann, um dadurch, (im Bereich des Möglichen und stets individuell bezogen) im Verlauf, die Elemente des mündlichen Ausdrucks unterscheiden und benutzen zu lernen: Zuhören, Beteiligung an einem Gespräch, richtiger Ausdruck (Sprachstruktur, mündliche Sprachproduktion, Grundvokabular). Ebenso erforderlich ist es, falls ein Kind dazu in der Lage ist, alternative Kommunikationsformen und -systeme zu nutzen, wie sie durch neue Technologien angeboten werden, z.B. die Sprache Makaton oder Symbole nach Bliss. Der Lehrer sollte auf jeden Fall durch alternative Kommunikationswege, den Aufbau einer Kommunikation mit dem geistig behinderten Kind anstreben.

Hinsichtlich des schriftlichen Ausdrucks, sind eine visuell-mobile Koordination, eine Raumorientierung und eine Festlegung auf die Händigkeit (Verwendung der rechten bzw. linken Hand) Voraussetzungen zum Erwerb der Lese-und Schreibfertigkeiten. Das Kind muss zudem in der Lage sein, visuelle Informationen zu verarbeiten (Bild des Wortes-visuelle Auffassung), einzelne Bilder mit vorherigen Informationen abzugleichen (visuelles Gedächtnis), die visuellen Reize zu verarbeiten (Gedankengänge, Überlegung) und zu einem konkreten Lernprodukt kommen, um sich den Lesemechanismus aneignen zu können. Es ist mehr als offensichtlich, dass das Informationsverarbeitungsverfahren hinsichtlich des Endergebnisses behindert

und erschwert wird, wenn man mit schwer geistig behinderten Kindern arbeitet (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 58-59).

Mathematik:

Die Unterrichtung von Mathematik bei schwer- und mehrfachbehinderten Kindern stellt eine didaktische Herausforderung dar. Die abstrakte Natur des Fachs in Verbindung mit der strengen Begriffsreihenfolge, der multiplen Darstellungsweise der Fachkenntnisse und der Suche nach Lösungswegen für die gestellten Aufgabe, fordern die Fähigkeiten dieser Schülergruppe im Besonderen und bedürfen der Anwendung von fachspezifischen theoretischen und methodologischen Ansätzen. Ein Beispiel eines solchen spezifischen theoretischen Ansatzes ist, zu akzeptieren, dass die mathematischen Begriffe und Fertigkeiten für Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen zwar schwierig sein können, doch gleichzeitig sind viele von ihnen unabdingbar für die Erreichung eines zufriedenstellenden Niveaus von Unabhängigkeit und selbstständigem Überleben (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 73).

Die besonderen kognitiven Merkmale der Kinder mit schwerer geistiger Behinderung, insbesondere hinsichtlich der Schwierigkeiten beim abstrakten Denken und bei der Anwendung des Erlernten, machen einen Unterricht in langsamem Tempo erforderlich, der die mathematischen Grundbegriffe in konkreten Lebenssituationen aus dem unmittelbaren Umfeld des Kindes vermittelt. Da dieses Umfeld nur dem Lehrer bekannt sein kann, der mit einem bestimmten Kind arbeitet, sollten die Inhalte, die Ziele und die Aktivitäten solch eines Unterrichtsprogramms als Teil zur Umsetzung der oben dargestellten Philosophie verstanden werden und nicht als ein Endprodukt zum allgemeinen Gebrauch. Der Unterrichtserfolg des Programms, wie es im Neuen Curriculum vorgeschlagen wird, hängt in großem Maße von den Änderungen und Adaptionen ab, die jeder Lehrer vornimmt, um sie den Bedürfnissen seiner einzelnen Schüler anzupassen. Die Festlegung dieser Bedürfnisse setzt eine

gut strukturierte Bewertung voraus, ebenso wie eine klare Auffassung über den Mathematikunterricht mit schwer- und mehrfachbehinderten Kindern.

Inwiefern jeder Unterrichtsinhalt mit jedem einzelnen Schüler bearbeitet wird, muss der Lehrer selbst entscheiden, anhand seiner täglich gesammelten Eindrücke beim Umgang mit jedem Schüler. Wichtig ist es, vom Kind keine Fertigkeiten abzuverlangen, ohne dass es die erforderlichen Voraussetzungen hierzu erfüllt bzw. sich bereits angeeignet hat (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 73).

Die vorgeschlagenen Aktivitäten zum Erwerb der mathematischen Grundkenntnisse, sollten in jedem Fall an die Merkmale des unmittelbaren Umfelds angepasst werden, in dem der Unterricht stattfindet, um sie für das Kind so verständlich wie möglich zu machen. Besonders wichtig ist die Benutzung eines bekannten Alltagsrahmen als Ausgangspunkt der mathematischen Aktivitäten, um deren Nutzen darstellen und vermitteln zu können.

Es ist wichtig einzusehen, dass der Mathematikunterricht ein Instrument zur Bewältigung der Bedürfnisse und Anforderungen des Alltags darstellt und nicht als Selbstzweck angesehen werden kann. Ziel des Mathematikunterrichts ist nicht, den schwer- und mehrfachbehinderten Kindern komplizierte Formeln beizubringen. Sie sollen viel mehr ein Gefühl für Raum und Zeit entwickeln.

Soziale Fertigkeiten- Selbstversorgung:

„Es ist nunmehr eine zweifellos anerkannte Tatsache, die durch verschiedene psychologische, soziologische und pädagogische Forschungsarbeiten erwiesen wurde, dass die sozialen Fertigkeiten, die ein Mensch während seiner Entwicklung ausbildet, seinen späteren Umgang mit Anderen in großem Maß prägen und seine Lebensqualität als Erwachsener beeinflussen (Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 90).

Eine Person mit schwerer geistiger Behinderung jedoch, ist aufgrund der Schwierigkeiten, die sie mit kognitiven Prozessen hat (wie z.B. aufgrund

eingeschränkter Auffassungsgabe, Erkennen von Zusammenhängen, Verallgemeinerung, Gedächtniseinschränkungen, Aufmerksamkeitsdefizit etc.) nicht in der Lage, soziale Fertigkeiten zu entwickeln, mit sozialen Situationen umzugehen, soziales Verhalten zu erlernen und sich an das gesellschaftliche Umfeld anzupassen, solange ihr kein individuell abgestimmtes Erziehungsprogramm angeboten wird. Die familiäre Umgebung und der engere Verwandtschaftskreis bieten der Person gleichzeitig keine geeigneten Gelegenheiten (qualitativ und quantitativ) zur sozialen Integration und Anpassung. Somit hat ein Kind mit schwerer geistiger Behinderung verstärkte Schwierigkeiten hinsichtlich seiner Pflege und dem Schutz seiner Person, seiner Selbstständigkeit, der Organisation seiner Freizeit, seines sozial akzeptablen Verhaltens, der Knüpfung von zwischenmenschlichen Beziehungen und der gemeinschaftlichen Beteiligung (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 90).

Aus diesen Gründen, sollte die Schule das Kind zunächst mit organisierten und strukturierten sozialen Inhalten in Kontakt bringen und ihm die Möglichkeit eröffnen, Fertigkeiten für seine Selbstversorgung zu erwerben. Die Erlernung von Fertigkeiten zur Selbstversorgung ist eine fundamentale Voraussetzung für eine Person mit schwerer geistiger Behinderung, soziale Fertigkeiten zu erlangen. Der Lehrer ist also gefordert, einerseits das Kind in Fertigkeiten zur Selbstpflege zu üben und andererseits, es soziale Fertigkeiten zu lehren. Durch die Schaffung geeigneter Bedingungen, durch methodisches und überlegtes Vorgehen, sollte der Lehrer das Erlernen sozialer Fertigkeiten und seine Beteiligung an sozialen Handlungen ermöglichen. Für die Person mit schweren und mehrfachen Behinderungen, schafft die Erlangung sozialer Fertigkeiten die Voraussetzung einerseits, zu einer verstärkten Selbstständigkeit, (in dem Maße, den sein allgemeiner Zustand erlaubt), und andererseits die Förderung seiner Integration in die Gesellschaft. Je größer das Maß an sozialer Befähigung der Person mit schwerer geistiger Behinderung ist, desto größer ist auch ihre Akzeptanz durch das soziale Umfeld und dadurch wird gleichzeitig ihre soziale und berufliche Integration,

sowie die persönliche Existenz, abgesichert (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 90).

Aus diesen Gründen, muss der Erwerb sozialer Fertigkeiten ein zentraler Unterrichtsinhalt für Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen sein.

Solche Inhalte sind u.a. die sozialen Kommunikationsfertigkeiten, die sozialen Fertigkeiten im privaten Alltag (Fertigkeiten zur Selbstpflege), die sozialen Fertigkeiten in Bezug zur Gemeinschaft (Fortbewegungsfertigkeiten, Einkaufsfertigkeiten etc.) und die sozialen Fertigkeiten hinsichtlich der emotionalen Strukturierung der Person (Gewinnung an Selbstbewusstsein, Überlebensfertigkeiten).

Ausbildungs-und Berufsfertigkeiten:

Ein selbstständiges Überleben jeder Person steht in Zusammenhang zu seiner finanziellen Unabhängigkeit. Die Erlangung finanzieller Unabhängigkeit setzt jedoch eine Berufsausbildung voraus. Insbesondere für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, die aufgrund des Ernstes ihrer Lage, Schwierigkeiten haben, sich beruflich auszubilden, ist der Erwerb von Vor-Beruflichen Fertigkeiten und Elementen einer Berufsausbildung im Rahmen der Schule ein wichtiges pädagogisches Mittel für die allgemeine und wesentliche Förderung der Person. Das schwer geistig behinderte Kind hat durch die Erlernung von Elementen einer Berufsausbildung, die Möglichkeit, im möglichen Maß, sich selbst zu verwirklichen (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 97).

Kreativität- Ausdruck:

Die Kunsterziehung bietet schwer geistig behinderten Kindern Anreize und Erfahrungen, die seine Auffassungs- und Ausdrucksfähigkeiten stärken. Das Kind lernt seine Umgebung in einer anderen Dimension kennen, denn es wird zum Mit-Schöpfer und Mit-Gestalter der ‚Welt der Sinne‘. Der Unterrichtsinhalt ‚Kreativität und Ausdruck‘ bildet keine ‚Theorie des Schönen‘ aus, sondern

stellt eine pädagogische Unterstützungsperspektive für das schwer- und mehrfachbehinderte Kind dar, insbesondere hinsichtlich der Förderung seiner Persönlichkeit. Die Kreativität zielt auf die Förderung der Denkprozesse ab, durch persönliche Wahl und Vorlieben. Hauptziel ist es, dem Kind mit schwerer geistiger Behinderung die Möglichkeit zu bieten, seine unmittelbare bzw. weitläufige Umgebung kennen zu lernen und sich in dieser zurecht zu finden, das Gefühl von Freizeit zu entwickeln und diese gestalten zu lernen, um dadurch seine Persönlichkeit ausformen zu können. Um einen fortlaufenden Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten des Vorschulalters aufrecht zu erhalten, bleiben diese weitgehend gleich, während gleichzeitig andere hinzu kommen und den Entwicklungsrahmen des Kindes erweitern.

Das Lernen wird direkt in Zusammenhang gebracht mit Situationen, deren Merkmale das Spiel, Freude, Erfahrung und freie Wahl sind. Das Kind mit schwerer geistiger Behinderung hat das Bedürfnis, ebenso wie jedes andere Kind, sein persönliches ‚Merkmal‘ in einfachen Werken zu hinterlassen. Die Aktivitäten orientieren sich an den Interessen, den Besonderheiten und Erfahrungen der Kinder, um einen ihnen bekannten Handlungsrahmen in alltäglicher Wiederholung ausweiten zu können. Auf diese Weise, bleibt das Auffassungs- und Ausdruckspotential des Kindes durch Aufschlüsselung und Erkennen der Realität (Gesichter/Personen, Gegenstände, Situationen) mit Hilfe der Kunsterziehung als Instrument im weitesten Sinne erhalten. Da das schwer geistig behinderte Kind nur oberflächlich Dinge, Situationen und Räume erkennen kann, wird ihm durch sensorische Aktivitäten die Möglichkeit eröffnet, seine Beobachtungsgabe und sein Differenzierungsvermögen im Rahmen von bekannten Situationen und Bildern zu verbessern (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 99).

Zusammenfassung Kapitel 3.5.1.5

Die Qualität der Sonderpädagogik in Griechenland ist wahrscheinlich nicht hoch, weil es keine geeignete Infrastruktur und ausreichende Lehrer gibt, die kompetent ausgebildet und in einzelnen Behinderungsarten spezialisiert sind. Aus diesem Grund hat die Abteilung des Pädagogischen Instituts für Sonderpädagogik eine Förderung der Strukturen der Sonderpädagogik auf allen Ebenen der Bildung und eine Verbesserung der Infrastruktur an Sonderschulen vorgeschlagen.

Grundlegendes Ziel der Sonderpädagogik ist die Selbstverwirklichung im Rahmen der sozialen Integration.

Das Sonderschulsystem Griechenlands existiert parallel zum allgemeinen Schulsystem und ist nach dem gleichen Schema aufgebaut. Es gibt also einen Primarbereich, Gymnasien und Lyzeen für behinderte Kinder. Sondergymnasien und Sonderlyzeen wenden sich an lernschwache Schüler.

Die schulische Förderung behinderter Kinder in Griechenland existiert in drei Formen: Sonderschulen, Erziehung zu Hause und Integration. Es gibt keine offizielle Unterteilung der Sonderschulen in verschiedene Fachrichtungen, sondern nur eine Sonderschule, in der alle behinderten Kinder unterrichtet werden. Die Erziehung zu Hause ist für Kinder vorgesehen, die wegen ihres Gesundheitszustandes keine Schule besuchen können.

Die Integration in Griechenland existiert in zwei Formen: Parallele Erziehung und Integrationsklassen. Was die Parallele Erziehung betrifft, nehmen die Schüler am Regelunterricht teil und erhalten zusätzliche Betreuung je nach Bedarfslage. Die Integrationsklasse ist eine an die Regelschule angegliederte Sonderklasse, die zumeist von leicht- oder sinnesbehinderten Schülern besucht wird. Die Schüler dieser Klassen haben keinen gemeinsamen Unterricht mit nichtbehinderten Schülern.

Das Pädagogische Institut hat Neue Curricula für behinderte Kinder erstellt. Somit können behinderte Schüler besser gefördert werden und Sonderschullehrer können sich an diesen Curricula orientieren, wenn sie Hilfe

bei ihrer Arbeit brauchen. Der Zweck des Neuen Curriculums für Sonderpädagogik ist, behinderte Menschen zu unterstützen, damit sie physisch, geistig, emotional, sozial, moralisch und sensormotorisch gefördert und in der Schule und der Gesellschaft integriert werden können.

Diese Vorgaben der Unterrichtsinhalte beinhalten viele interessante Aspekte. Eine wichtige Frage ist hierbei, inwiefern die Ziele und Inhalte der Erziehung, sowie die Inhalte des Unterrichts vollständig den Bedürfnissen der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler entsprechen, ob die Lehrer diesen Vorgaben folgen, und wenn ja, ob sie die Schüler der Sonderschulen gut und sinnvoll fördern können. Jedoch bergen diese Vorgaben auch Probleme in sich: Sie tragen dazu bei, dass die Inklusion verhindert wird, die eigentlich im Curriculum für den Unterricht mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen gefordert wird. Obwohl die Verfasser des Neuen Curriculums das Hauptziel der Bemühungen dahin gehend definiert haben, die Sonderpädagogik in das einheitliche Bildungssystem des Landes einzubinden und eine hochwertige, anspruchsvolle, gleichwertige und geeignete Erziehung allen behinderten Kindern zugänglich zu machen, werden schwer- und mehrfachbehinderte Schüler aus dem griechischen Schulsystem ausgeschlossen- und die Inklusion dieser Schülergruppe wird zur Utopie. Dies liegt daran, dass das Neue Curriculum sich an Sonderschulen richtet und an die allgemeine Schule nur mangelhaft angepasst ist. Die Lehransätze und die Unterrichtsinhalte, die angepasst werden, beziehen sich auf den Unterricht von Schülern mit schweren Behinderungen in Sonderschulen und nicht in allgemeinen Schulen. Doch halte ich sie für die richtige Weise der Förderung behinderter Kinder, da Inklusion einerseits zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler beiträgt und andererseits zu einer solidarischen Gestaltung der Gesellschaft. Damit diese Schüler ins allgemeine Schulsystem inkludiert werden können, müssten das allgemeine Schulsystem und die Unterrichtsmethoden vollständig geändert werden.

Zudem, erstaunt, dass bei den Inhalten, die sich aus der Bewältigung der Lebenspraxis der Schüler ergeben, nun doch ein klassisches Unterrichtsfach genannt wird. Obwohl die einzelnen Wahlkriterien für die jeweiligen

Unterrichtsinhalte vorgestellt werden, ist es nicht verständlich, aus welchen Gründen keine klassischen Unterrichtsfächer ausgewählt wurden, mit entsprechender Anpassung an die Bedürfnisse der schwer geistig behinderten Kinder, mit Ausnahme von Mathematik. Man hätte noch weitere Fächer und Inhalte wählen und diese den Schülern mit schwerer geistiger Behinderung auf unterschiedliche Weise und anderen, angepassten Methoden vermitteln können. Inwiefern kann man über Inklusion dieser Menschen in das Bildungssystem sprechen, wenn man ihnen letztendlich das Gleiche bietet, wie Schülern ohne Behinderung? Wird ‚allen Kindern alles lehren‘ unter diesen Bedingungen umgesetzt oder besteht die Gefahr, einer weiteren Segregation dieser Schüler? Wird der von Comenius formulierte Anspruch, dass alle Kinder alles auf eine Weise lehren können, in der Praxis umgesetzt? Es gibt keine klare und einheitliche Antwort auf diese Frage, denn man kann nicht beurteilen, inwiefern es sinnvoll ist, schwer- mehrfach behinderte Kinder alle Bildungsinhalte zu unterrichten. *„Es existieren vielversprechende Konzepte, die belegen, dass ihnen auch ein Zugang zum gesamten Spektrum der Kultur vermittelt werden kann“* (Klauß, Lamers 2003, 43). Dass konkrete Bildungsinhalte für Schüler ohne Behinderung erstellt worden sind, zeigt deren Bedeutung für das soziale Leben und die Anpassung an die jeweilige Gesellschaft. Dies bedeutet, dass kein Schüler, unabhängig von der Art bzw. dem Grad seiner Behinderung bzw. behindert oder nicht, von diesen Bildungsinhalten ausgeschlossen werden sollte.

Wie bereits in diesem Kapitel erwähnt wurde, ist allen Kindern der Zugang zur Bildung in den letzten Jahren gewährleistet worden. Dieses Recht bedeutet jedoch nicht gleichzeitig auch deren aktive Beteiligung an der schulischen Bildung.

Ist es möglich alle Kinder auf alle Weise zu unterrichten?

„Die Vielfalt der Praxiskonzepte belegt die Kreativität der Lehrkräfte ebenso wie die Fähigkeit der Schüler, sich an unterschiedlichsten Lernaktivitäten zu beteiligen...Angesichts stark eingeschränkter kognitiver Bildungsmöglichkeiten werden sämtliche Lebensäußerungen

und Aktivitätsformen einbezogen, um vorhandene Lern- und Entwicklungschancen zu entdecken und zu nutzen und die Möglichkeiten auszuschöpfen, die im Rahmen der vorhandenen Beeinträchtigungen gegeben sind“ (Klauß, Lamers 2003, 42).

Was bedeutet jedoch Bildung? Ist es sinnvoll von Bildung zu sprechen, wenn es sich um schwer- mehrfach behinderte Schüler handelt?

„Bildung ist die aktive Aneignung der kulturell ausgestalteten Welt durch das Selbst. Allseitige Bildung erfordert ein Gegenüber, die Begegnung mit Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen, mit denen dieses in Berührung kommen muss, um sich diese Inhalte aneignen zu können. Nur indem der Mensch mit den in der Kultur vorhandenen Lebensmöglichkeiten, Verhaltens- und Sichtweisen in Kontakt kommt, kann er sich diese zu eigen machen und sich daran bilden“ (Klauß, Lamers 2003, 45).

Bildung wendet sich an jeden Menschen- unabhängig, ob dieser behindert ist oder nicht bzw. einen gewissen Grad an Behinderung hat. Bildung hilft jedem Menschen, sein Selbstbild zu formen, ebenso wie das Bild, das er von der Welt und seinem Umfeld hat, zu gestalten. Das kann für Schüler mit schwerer mehrfacher Behinderung schwierig sein und andere Ansatzpunkte erfordern. Jedoch ändert sich nichts in der Kernauffassung- dass es sich nämlich um Bildung handelt.

3.5.1.6 Übergang in Arbeitsleben und Beruf

Die Arbeit ist für behinderte Menschen ein wesentlicher Faktor zur Absicherung einer finanziellen Unabhängigkeit, Kräftigung ihres Selbstbewusstsein und ihrer aktiven Beteiligung an der Gesellschaft (vgl. Polichronopoulou 2003, 24). Das setzt allerdings voraus, dass diese Menschen dieselben Chancen beim Übergang ins Arbeitsleben haben wie nichtbehinderte Menschen und dass es keine Diskriminierung und Stigmatisierung gibt. Es gibt nur wenige behinderte Menschen in Griechenland, die die Möglichkeit zu arbeiten erhalten (vgl. Samara 2006, 34)

Unter den behinderten Menschen herrscht eine Arbeitslosigkeit, weil:

- behinderte Menschen keine Chance haben, ein Praktikum zu machen,
- behinderte Menschen in ihrer Berufsausbildung und Arbeit weder von der Familie noch von der Schule Unterstützung erhalten,
- es keine Sozialfürsorge gibt, die sich darum bemüht, behinderten Menschen eine Arbeitsstelle zu finden (vgl. Samara 2006, 35).

Die meisten behinderten Menschen wünschen, ebenso wie alle Menschen, einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Arbeitsplatz zu finden, um finanziell unabhängig zu sein. Obwohl es Gesetze für die obligatorische Einstellung von behinderten Menschen gibt, ist eine tatsächliche Einstellung nur möglich, wenn Arbeitgeber und Kollegen bereit sind, diese Menschen zu akzeptieren. Diese Beschäftigungsmöglichkeiten sind nicht nur für Körperbehinderte, Blinde oder Gehörlose wichtig, sondern auch für geistig Behinderte. Für diejenigen, deren Behinderung eine ständige Unterstützung und Betreuung erfordert, können private und öffentliche Werkstätten und Genossenschaften eingerichtet werden, damit auch Schwerbehinderte eine sinnvolle und produktive Tätigkeit ausführen können (vgl. Spastische Gesellschaft in Nordgriechenland 1992).

Die Sonderberufsschulen und die Werkstätten bieten den behinderten Menschen in Griechenland die einzige Möglichkeit für einen Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben. In Griechenland wird die Berufsausbildung für behinderte Menschen in der Regel in Werkstätten durchgeführt, wo Jugendliche über 14 Jahren ausgebildet werden. Die meisten dieser Einrichtungen bieten Ausbildungsprogramme zum Erwerb von technischen Fertigkeiten an, um behinderte Menschen in den Produktionsprozess integrieren zu können (vgl. Polichronopoulou 2003, 123).

Die Berufsausbildung für behinderte Menschen in den Werkstätten währt fünf bis acht Jahre. Absolventen der allgemeinen Grundschule oder der Sonderschule können im Rahmen solcher Ausbildungsprogramme ausgebildet werden. Eine Anmeldung der Kandidaten zur Beteiligung an Ausbildungsprogrammen bei den entsprechenden Werkstätten kann bis zu ihrem sechzehnten Lebensjahr erfolgen. In Regionen des Landes, in denen erst spät solche fachspezifischen Werkstätten gegründet und betrieben

wurden, können sich Jugendliche bis zum zwanzigsten Lebensjahr auf eine Ausbildungsstelle bewerben. Die Werkstätten für die Ausbildung behinderter Menschen gehören zum Sekundarbereich der Erziehung. In diesen Werkstätten unterrichten Sonderschullehrer (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008).

Bei den Kandidaten, die in einer Sonderberufsschule oder einer Werkstätte aufgenommen werden, werden zunächst ihre Fähigkeiten und Schwächen, aber auch Interessen festgestellt und aufgezeichnet. Daran orientiert sich die Berufsausbildung (z. B. Keramikverarbeitung, Kunsthandwerk usw.). Leider haben die Absolventen nach ihrer Ausbildung so gut wie keine Chance, einen Praktikumsplatz zu bekommen. Und auch während der Lehre haben die Auszubildenden so gut wie keine Möglichkeiten, Erfahrungen im praktischen Arbeitsumfeld zu sammeln. Für gewöhnlich, erhalten Behinderte keine Gelegenheit diese Praktikumsplätze zu besetzen. Die meisten Arbeitgeber legen Wert auf eine schnelle und perfekte Ausführung der aufgetragenen Arbeitsvorgänge. Die Behinderung eines Arbeitnehmers beeinflusst den Profit orientierten Arbeitgeber auf negative Weise, da dieser nicht überzeugt ist, dass behinderte Arbeitnehmer die aufgetragenen Arbeitsaufgaben auf gleiche Weise ausführen können, wie nichtbehinderte Kollegen.

Bedenken sollte man zudem, dass die Jugendlichen, welche sich für eine Ausbildungsstelle in diesen Werkstätten bewerben, nicht einmal schwer- und mehrfachbehindert sind. Folglich sind schwer- und mehrfachbehinderte Menschen meist von ihrer einzigen Möglichkeit zum Einstieg ins Berufs- und Arbeitsleben ausgeschlossen. Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen sollten nicht nur freien Zugang zu diesen Werkstätten haben, sondern auch eine ihren Bedürfnissen entsprechende Ausbildung erhalten. Wenn die Ausbildung ausgerichtet ist auf ein ordnungsgemäßes Verhalten am Arbeitsplatz, sich orientiert an den auszuführenden Aufgaben, die jeder zu übernehmen hat und ein ausdauerndes Arbeiten gefordert ist, dann könnten auch schwer- und mehrfachbehinderte Personen sich den verschiedenen Anforderungen einer beruflichen Beschäftigung, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, stellen.

3.5.1.7 Freizeit

Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nach einer sinnvollen und sinnstiftenden Freizeitgestaltung finden in Griechenland insgesamt noch wenig Beachtung.

Das Gesundheitsministerium unternahm in den vergangenen fünf Jahren einen Versuch, der dazu beitragen sollte, behinderten Menschen die Möglichkeit zu bieten, ihre Freizeit kreativ und sinnvoll zu gestalten. Das Ministerium organisierte in Zusammenarbeit mit Vereinen, Einrichtungen und Zentren für behinderte Menschen verschiedene Aktivitäten (Musik-, Tanz-, Kunst- und Sportaktivitäten), Spaziergänge und Führungen in Museen, Sehenswürdigkeiten usw. An diesen Aktivitäten konnten sich auch schwer- und mehrfachbehinderte Menschen beteiligen.

Außerdem erhoffte sich das Ministerium, auf diese Weise die Lebensqualität behinderter Menschen zu verbessern und sie in die Gesellschaft einzugliedern.

Die Lebensqualität behinderter Menschen hängt von verschiedenen Faktoren ab. Beispielsweise ist das Spiel eine mögliche Freizeitaktivität und kann die Lebensqualität aller Menschen verbessern und hat zudem eine große Bedeutung für die Gesamtentwicklung eines Menschen (vgl. Lamers 1996, 103; Schuppener 2011, 302). *„Sowieso gilt Spiel allgemein als ein durchgängiges Merkmal der Kindheit“* (Lamers 1996, 103).

„Spielen darf im Alltag von Menschen mit intensiven Behinderungserfahrungen nicht im Hintergrund einer Therapeutisierung, Förderung und Pflege vergessen werden“ (Schuppener 2011, 304).

Man sollte nicht vergessen, dass Kinder das Bedürfnis haben, ihre Freizeit sinnvoll und angenehm zu verbringen, unabhängig davon, ob sie behindert sind oder nicht.

Darüber hinaus können schwer- und mehrfachbehinderte Menschen durch Spielen ihre Selbstbestimmung, Selbstkontrolle und Identität entwickeln, sich

angenehm entspannen, Spaß und eine Möglichkeit zur Teilhabe haben (vgl. Schuppener 2011, 305).

3.6 Fachleute und Eltern

Viele Menschen kommen in Kontakt mit Menschen mit Behinderungen und stehen direkt im Zusammenhang mit der Bildung, der Förderung, der Behandlungen und der Entwicklung dieser Menschen.

Jede Gruppe spielt bei der Entwicklung behinderter Menschen eine andere Rolle, aber alle haben einen besonderen Platz in deren Leben. Manche, wie die Familie und die Sonderschullehrer, können im Leben und in der Entwicklung von Menschen mit Behinderungen wichtiger sein als andere. Im Folgenden werden alle Gruppen beschrieben, die anhand der formalen und rechtlichen Vorgaben entweder direkt oder indirekt mit der Erziehung von Kindern mit Behinderungen befasst sind. So kann ein Vergleich der Ergebnisse des praktischen Teils dieser Studienarbeit mit den theoretischen Vorgaben durchgeführt werden, hinsichtlich der Personen, die täglich bzw. sehr häufig Kontakt haben zu schwer- mehrfach behinderten Schülern und die in deren Alltag und im Bildungsprozess für sie eine bedeutende Rolle spielen..

3.6.1 Lehrerausbildung im Sonderschulbereich und Weiterbildungsmöglichkeiten

Zu den wichtigsten Personen in der Sonderpädagogik gehört der Sonderschullehrer. *„Der Sonderschullehrer ist der unbestrittene und unersetzbare Träger und Assistent der Sonderpädagogik“* (Kalantzis zit. nach Soniou-Sideri 2009, 115).

Die Ausbildung der Lehrer ist ein Hauptfaktor, der die Erziehung und Förderung der Schüler entsprechend beeinflusst. Eine ungeeignete oder nicht umfassende Ausbildung der Lehrer hat gleichwohl negative Auswirkungen (vgl. Soniou- Sideri 2009, 115).

Sonderschullehrer sind diejenigen,

- die eine Fakultät für Sonderpädagogik in Griechenland oder im Ausland absolviert haben und/ oder
- die einen Mastertitel in ‚Sonderpädagogik‘ oder in ‚schulischer Psychologie‘ haben und/ oder
- die eine Doktorarbeit in Sonderpädagogik geschrieben haben und/ oder
- Lehrkräfte, die eine zweijährige Weiterbildung in Sonderpädagogik an einer Lehrerbildungsanstalt absolviert haben und/ oder
- Lehrkräfte, die Jahresseminare³ mit dem Thema ‚Sonderpädagogik‘ besucht haben.

(vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008).

Die Lehrer, die einen Behinderungsgrad von mindestens 67% aufweisen, haben Vorrang bei der Einstellung an diesen Schulen. Diese Lehrer stellen 20% der Sonderschullehrer dar. Eine Voraussetzung für ihre Einstellung ist ihre psychische Gesundheit, die durch einen Gesundheitsausschuss geprüft und bestätigt wird (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008). Das kann zur Verringerung der Arbeitslosigkeit behinderter Menschen beitragen, die im Jahr 2003 bis zu 84% betrug (vgl. Zeitung ‚Enimerosi‘).

3.6.1.1 Lehrerausbildung im Sonderschulbereich

Die Menschen hatte bereits in der Antike die Notwendigkeit von Bildung verstanden. Sie wussten um deren Bedeutung für das menschliche Leben und inwiefern Bildung das Leben einer Person verändern und ihr ein höheres Lebensniveau bieten kann. In diesem Zusammenhang ist eine kompetente Ausbildung der Lehrer besonders wichtig, da die Lehrkräfte mit der Erziehung der Kinder betraut sind, also selbst Bildungsvermittler sind. Sie arbeiten mit Kindern, die noch unzureichende Kenntnisse und keine voll ausgebildete Persönlichkeit besitzen. Lehrer sind nach den Eltern diejenigen, die das Leben der Kinder am meisten mit beeinflussen.

Einen grundständigen Studiengang Sonderpädagogik gibt es in Griechenland in zwei Städten: seit 2001 in Thessaloniki an der Fakultät für Erziehungs- und

³ Hierbei handelt es sich um Fortbildungsseminare, die von Hochschulen zum Thema Sonderpädagogik veranstaltet werden und eine Dauer von einem Jahr haben.

Sozialpolitik (Fachrichtung: Erziehung von Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen) der Universität von Makedonien- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, und bereits seit 1993 auch in Volos, an der Fakultät für Sonderpädagogik der Universität von Thessalien.

Es gibt keine Spezialisierung, also keine Unterteilung der Sonderpädagogik, etwa in Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik oder Sehbehindertenpädagogik. Die Studenten beschäftigen sich mit allen Behinderungsarten, allerdings nicht besonders spezifisch mit den einzelnen Arten der Behinderung.

Im Bereich der Schwerbehindertenpädagogik sieht die Studienordnung nur ein Seminar vor: ‚Erziehung schwer- und mehrfachbehinderter Menschen‘ im achten Semester an der Fakultät der ‚Erziehungs- und Sozialpolitik‘ in Thessaloniki, in Volos an der Fakultät der Sonderpädagogik im sechsten Semester ‚Bewegungsstörungen und Mehrfachbehinderungen‘. In diesem Studienfach werden die besonderen Bedürfnisse der schwer- und mehrfachbehinderten Kinder dargestellt und die entsprechenden Definitionen zusammenfassend erläutert. Zusätzlich erfolgt eine Darstellung der Ansätze und Konzepte, die für diese behinderten Kinder entwickelt wurden und insbesondere zur unterstützten Kommunikation beitragen. Schließlich, werden verschiedene pädagogische Ansätze für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder vorgestellt.

Interessant wäre es zu prüfen, inwiefern diese Studieninhalte und vermittelten Kenntnisse ausreichen, um die angehenden Lehrkräfte geeignet vorzubereiten, einen an die Bedürfnisse, die Fertigkeiten und das Wesen jeden Schülers angepassten Unterricht gestalten und anbieten zu können und ihnen das Notwendige zu vermitteln (Ansätze, Hilfsmittel usw.).

Die Absolventen beider Fakultäten können als Kindergärtner, Lehrer oder Sonderschullehrer beschäftigt werden. Das Studium an beiden Fakultäten dauert acht Semester (vierjähriger Studiengang) und in jedem Semester gibt es obligatorische Vorlesungen und Wahlpflichtvorlesungen.

Die Studenten beider Fakultäten absolvieren zwei einsemestrige Praktika. In dieser Zeit besuchen sie zweimal wöchentlich eine Sonderschule, wo ihnen ein Schüler zugeteilt wird, mit dem sie sich vorwiegend beschäftigen, seine Fähigkeiten und Schwächen beurteilen, einen Förderplan erstellen und versuchen, ihn dementsprechend zu fördern.

Vor der Einführung dieses Studiengangs erfolgte die Ausbildung der Sonderschullehrer durch ein Aufbaustudium, wobei auch jeder erziehungswissenschaftliche Studiengang über eine Hochschulabteilung verfügt, die sich mit Sonderpädagogik befasst (vgl. Linsler 2006, 21). In jedem erziehungswissenschaftlichen Studiengang werden folglich Seminare zur Sonderpädagogik angeboten. Wenn man diese Seminare belegt, erwirbt man ein Diplom mit Fachrichtung Sonderpädagogik.

So kann zum Beispiel jemand, der ein Diplom als Sportlehrer hat und die Seminare zu Sonderpädagogik belegt hat, als Sportlehrer für behinderte Kinder arbeiten.

3.6.1.2 Weiterbildungsmöglichkeiten

„Lebenslange Fortbildung ist eine Notwendigkeit, die nicht weiter begründet werden muss. Angesichts begrenzter Möglichkeiten, sich auf die Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung adäquat vorzubereiten, stellt sich aber die Frage, ob es ausreichend angemessene Angebote in diesem Bereich gibt und inwiefern diese auch genutzt werden“ (Klauß et al. 2005, 62).

Lehrer sollten sich fortwährend weiterbilden und informieren über aktuelle Forschungsarbeiten und deren Ergebnisse auf dem Gebiet der Sonderpädagogik, denn nur so können sie ihren Schülern bestmögliche und eine ihren Bedürfnissen entsprechende Förderung und Erziehung gewährleisten.

Aufgrund der Bedeutung, die eine fortwährende Weiterbildung hat, werden Lehrkräfte, die an Sonderschulen arbeiten und bisher keine Weiterbildung in der Sonderpädagogik besucht haben, vorrangig in Weiterbildungs- und

Spezialisierungsseminare aufgenommen, die von der Organisation für die Weiterbildung der Lehrer⁴ angeboten werden (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/ 2008).

3.6.1.2.1 Lehrerbildungsanstalten für die Erziehung in der Primarstufe

Mit den Lehrerbildungsanstalten sind die ersten ‚Schulen zur Weiterbildung‘ der Lehrkräfte in Griechenland entstanden. Es gibt sieben Lehrerbildungsanstalten im ganzen Land (Athen, Thessaloniki, Kreta, Ioannina, Alexandroupolis, Patras, Ägäis), die für die Weiterbildung der Lehrer zuständig sind.

Die Lehrer können bei einer Lehrerbildungsanstalt aufgenommen werden, wenn sie die Aufnahmeprüfung bestehen. Darüber hinaus können die Lehrer erst nach fünf Jahren im Beruf an Weiterbildungen teilnehmen.

An den Lehrerbildungsanstalten gibt es zwei Fachrichtungen: Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik.

⁴ Die Organisation für die Weiterbildung der Lehrer ist für die Weiterbildung der Lehrer aller Bildungsstufen der Erziehung verantwortlich und bietet Lehrern Seminare und Tagungen an. Darüber hinaus führt diese Organisation Studien durch, um festlegen zu können, welche Themen und Bereiche für die Lehrer wichtig sind bzw. an welche Bereiche die Weiterbildung sich orientierten sollte.

Fachrichtung Sonderpädagogik

Im Bereich Sonderpädagogik dauert das Studium vier Semester (zwei Jahre) und die Lehrer besuchen in dieser Zeit 24 Vorlesungen (sechs in jedem Semester). Der Besuch der Vorlesungen und ein Praktikum sind obligatorisch. Das Vorlesungsangebot ist nicht in allen Lehrerbildungsanstalten gleich, aber die Schwerpunkte sind dieselben. Diese Schwerpunkte wären die Einführung in die Sonderpädagogik, die Didaktik, die Integration, die neuen Technologien und Verwendung von Multimedien für die Erziehung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie die Beratung und Berufsorientierung der Menschen mit besonderen Bedürfnissen.

3.6.1.2.2 Regionale Weiterbildungszentren

Die Weiterbildung der Lehrer ist in Griechenland Pflicht. Deswegen wurden bis heute 16 regionale Weiterbildungszentren gegründet. Diese Weiterbildungszentren sollen folgende Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten:

- Weiterbildung für Lehrer, bevor sie eine neue Stelle antreten,
- Weiterbildung alle vier bis sechs Jahre, damit die Lehrer immer auf dem neuesten Stand der Curricula und über den Forschungsstand und die Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Pädagogik informiert bleiben,
- regelmäßige kurzzeitige Weiterbildungsangebote, damit die Lehrer sich über neue Formen der Erziehung oder andere Neuerungen usw. informieren können.

3.6.1.2.3 Weiterbildungsseminare

In regelmäßigen Abständen sollen Schulberater Weiterbildungsseminare in Sonderschulen anbieten, bei denen, unter ihrer Aufsicht, verschiedene Themen bearbeitet werden. Diese Themen hängen von den gegenwärtigen Bedürfnissen der Lehrkräfte ab.

Auch die Universitäten können Seminare zu verschiedenen Themen für Sonderschullehrer anbieten, allerdings sind diese Seminare kostenpflichtig,

und nicht gebührenfrei, wie etwa die Primar-, Sekundar- und Hochschulausbildung, da man sie als eine Weiterbildung ansieht. Ihre Dauer sollte mindestens 400 Stunden betragen.

3.6.1.2.4 Aufbaustudium – Promotion

Als Weiterbildungsmöglichkeiten gelten auch das Aufbaustudium und die Promotion.

An der Fakultät für Erziehungs- und Sozialpolitik in Thessaloniki werden Aufbaustudienplätze und Promotionen angeboten. Außerdem gibt es an fast allen erziehungswissenschaftlichen Fakultäten Aufbaustudiengänge, wo man in der Sonderpädagogik bzw. einer Fachrichtung der Sonderpädagogik promovieren kann.

3.6.1.3 Fazit

Schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche benötigen, wie oben bereits beschrieben, viel Unterstützung, bei fast allen Aktivitäten ihres Alltags, und eine Förderung, die ihren Schwierigkeiten und Bedürfnissen entspricht. Deswegen sollte die Ausbildung der Sonderschullehrer vielfältig sein und Kenntnisse aus verschiedenen Perspektiven und Professionen vermitteln. Man sollte prüfen, inwiefern die Ausbildung der Lehrkräfte den Bedürfnissen dieser Schüler entspricht, d.h. ob diese fundiert und vielfältig gestaltet ist. Falls dies nicht der Fall sein sollte, stellt sich die Frage, wie die Sonderschullehrer an der Förderung schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher mitwirken können, wenn sie nicht geeignet vorbereitet und ausgebildet sind und wenn die Ausbildung der Sonderschullehrer oberflächlich ist, was die Behinderungsarten und die Spezialisierung betrifft? Und auch die Fragestellung, inwieweit ihre Ausbildung allen Gesichtspunkten, die schwer- und mehrfachbehinderte Schüler in ihrem Alltag benötigen, entspricht?

Die mangelnde didaktisch-methodische Aufbereitung des Unterrichts, die fehlende ‚Interdisziplinäre Aneignung‘ der Ausbildung der Sonderschullehrer und die mangelnde Beschäftigung der Studenten mit fachlichen Konzepten

während ihres Studiums, können zu späteren Überforderungen im beruflichen Alltag an Sonderschulen führen.

Die Verringerung der Bildungsungleichheiten und des sozialen Ausschlusses, die Aufhebung der Einschränkungen und Hindernisse, die jede Form von Behinderung mit sich bringt, die Chancengleichheit und gleichberechtigte Behandlung von behinderten Schülern bzw. Schülern mit Lernschwierigkeiten und deren Zugang zu Bildung und zur Wissenskultur, müssen im Mittelpunkt der Ausbildung und Weiterbildung von Sonderschullehrern stehen. Sonderschullehrer müssen sich geeignet vorbereiten, um die individuellen Unterrichtsprogramme zur nachhaltigen Förderung der schwer- mehrfachbehinderten Schüler effizient umsetzen zu können und um die erforderlichen Voraussetzungen zu deren schulischer Integration und gesellschaftlicher Akzeptanz zu schaffen. Durch die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Schüler werden die Bedingungen geschaffen, die sie benötigen, um sich in den Schul- und Ausbildungsalltag einzubinden und eine möglichst große Unabhängigkeit in ihrem Leben zu erwerben. Die Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte sollte sie vorbereiten für die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie von pädagogischen Verfahren und Materialien zur Unterstützung von schwer- und mehrfachbehinderten Schüler.

3.6.2 Weitere Berufsgruppen, die mit schwer mehrfachbehinderten Kindern in der Schule arbeiten

Es ist aus der Beschreibung der schwer- und mehrfachbehinderten Menschen offensichtlich, dass verschiedene Fachleute für die Erziehung dieser Menschen erforderlich sind. Es werden Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen, wie Sonderpädagogik, Krankenpflege, Logopädie, Physiotherapie usw. benötigt und es müssen Fachleute mit verschiedenen Perspektiven interdisziplinär zusammenarbeiten. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit diesen Schülern (vgl. Janz 2006, 5).

Folgende Abbildung stellt die verschiedenen Berufsgruppen dar, die mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern arbeiten oder arbeiten können.



Abb. 3: Verschiedene Berufsgruppen

Im Folgenden werde ich die Kompetenzen jeder Berufsgruppe erläutern, die mit schwer- und mehrfachbehinderten Menschen in Griechenland befasst ist.

3.6.2.1 Therapeutische und ergänzende Angebote

Das fachspezifisch ausgebildete (im Weiteren näher aufgeführt) Fachpersonal arbeitet mit den Lehrern und den Eltern zusammen, um die Funktion der Schule und der Bildung zu fördern. Dieses Fachpersonal wertet regelmäßig die Fähigkeiten und die Fortschritte jedes Schülers aus und tauscht in geplanter Zusammenarbeit die Ergebnisse und Schlussfolgerungen dieser Auswertungen mit den Sonderschullehrern und dem übrigen Fachpersonal aus. Am Anfang des Schuljahres legt das Fachpersonal dem Sonderschulberater einen Lehrplan zur Genehmigung vor und informiert ihn

über mögliche Änderungen des Lehrplans, die sich während seiner Anwendung ergeben können (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008).

Die Fachleute aus den einzelnen wissenschaftlichen Bereichen sollen die behinderten Schüler in verschiedenen Fragen (Gesundheit, Beratung, psychologische Unterstützung usw.) unterstützen.

Folgende Tabelle zeigt die einzelnen Disziplinen des Fachpersonals, die gesetzlich vorgegeben sind, sowie die Aufgabengebiete jeder Fachrichtung.

Disziplin	Aufgaben
Physiotherapeuten	Die Physiotherapeuten bewerten die Bewegungsfähigkeiten der Schüler, identifizieren deren Bedürfnisse, bestimmen danach die notwendigen therapeutischen Mittel in Einzel- oder Gruppentherapien, verfolgen und werten die Entwicklung der Bewegungsfähigkeit der Schüler regelmäßig aus und dokumentieren diese Informationen in der Akte eines jeden Schülers (vgl. Gesetz 3699/2008)
Logopäden	Die Logopäden gestalten nach Auswertung der Kommunikations-, Sprech-, Stimm- und Sprachfähigkeiten der Schüler, einen Lehrplan und sind für dessen Durchführung verantwortlich. Sie sollen den Schülern eine Methode der unterstützten Kommunikation vermitteln (vgl. Gesetz 3699/2008).
Sportlehrer mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik	Die Sportlehrer mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik arbeiten an Sonderschulen und in Werkstätten für die Berufsausbildung behinderter Menschen (vgl. Gesetz 3699/2008).
Ergotherapeuten	Die Ergotherapeuten werten die Entwicklungs- und Funktionsfähigkeiten und die Sensomotorik der Schüler durch spezielle Tests und Methoden aus, bestimmen die Bedürfnisse der Schüler und setzen Ziele für die Verbesserung der Fähigkeiten der Schüler durch gezielte Aktivitäten fest (vgl. Gesetz 3699/2008).
Psychologen	Die Psychologen bewerten die Schüler, um die Persönlichkeit und die besonderen Erziehungsbedürfnisse der Schüler umfassend auswerten zu können, beraten das Personal bei der Findung geeigneter Lösungen für die Probleme der Schüler und ihrer Familien, unterstützen und beraten die Schüler (vgl. Gesetz 3699/2008).
Sozialarbeiter	Die Sozialarbeiter, die in Schulen arbeiten, erleichtern den Schülern und ihren Familien den Zugang zu verschiedenen Behörden, unterstützen die Schüler und ihre Familien, informieren die Eltern über ihre Rechte, über die Möglichkeiten bei der Sozialfürsorge zur Beantragung finanzieller Unterstützung (vgl. Gesetz 3699/2008).
Kinderärzte oder Neurologen mit einer Facharztausbildung	Ihre Aufgabe ist die Diagnose, die therapeutische Intervention, die Medikamentenverschreibung, die Aufklärung der Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen, die Erstellung von Berichten für jeden Schüler, mindestens einmal pro Jahr, und bei Bedarf, die Überweisung der Schüler an Krankenhäuser (vgl. Gesetz

in Kinderneurologie	3699/2008).
Krankenpfleger an der Schule	Die Krankenpfleger weisen die Schüler in die Regeln der persönlichen Hygiene ein und erklären ihnen, wie sie sich vor Gefahren schützen können und begleiten die Schüler zum Krankenhaus im Falle eines Unfalls (vgl. Gesetz 3699/2008).
Berufsberater	Die Berufsberater werten das Selbstwertgefühl, die Interessen und Fähigkeiten der Schüler aus, um ihnen einen besseren Zugang zum Arbeitsleben zu ermöglichen, informieren die Schüler und ihre Familien über die Gesetzverordnungen, über Arbeitsplätze und Stellenangebote im privaten und öffentlichen Sektor und unterstützen ihre Anpassung an den Arbeitsplatz. Zu ihren Aufgaben gehören auch die Prüfung des Arbeitsmarkts, die Begleitung der Schüler zu ihrer Arbeitsstelle und die Beratung der Eltern (vgl. Gesetz 3699/2008).
Hilfskräfte	Die Hilfskräfte helfen den Schülern an allgemeinen Schulen oder an Sonderschulen, ihre existenziellen Bedürfnisse zu sichern, helfen den Schülern bei der Hygiene, der Reinigung, der Nahrungsaufnahme, beim An- und Ausziehen und beim Ein- und Aussteigen in die Schulbusse (vgl. Gesetz 3699/2008).

Tab. 3: Das Fachpersonal

3.6.3 Schulberater

Der Begriff ‚Beratung‘ bezeichnet im Allgemeinen ein Gespräch oder einen anderweitig kommunikativen Austausch bzw., auch eine praktische Anleitung, mit dem Ziel, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen oder einen Ansatzpunkt zur Lösung zu finden.

Gemäß der ‚Griechischen Gesellschaft für Beratung‘, werden Beratungsdienste als interaktiver Prozess zwischen dem Berater und der zu beratenden Person verstanden. Mittels der Beratung können die Probleme einer Person behandelt und die Lösung dieser Probleme erleichtert werden.

Die Beratung hilft den Menschen, ihre Probleme, Gefühle, Gedanken und Beziehungen behandeln zu lernen (Griechische Gesellschaft der Beratung).

Als Schulberater arbeiten in Griechenland Schul- oder Sonderschullehrer. Sie müssen dazu mindestens sieben Jahre als Lehrer an einer Schule gearbeitet haben und in Sonderpädagogik ausgebildet sein.

Ihre Aufgabe ist es, die Schulen organisatorisch und wissenschaftlich zu unterstützen. Schulberater sind insbesondere verantwortlich für folgende Punkte:

- Lehrer anzuleiten,
- Lehrer im Schulalltag zu unterstützen,
- Weiterbildungsseminare an Schulen zu organisieren,
- am Ende jedes Schuljahres die Lehrerarbeit zu bewerten,
- Initiativen zur Verbesserung des Unterrichts zu ergreifen,
- Erziehungsinnovationen in die Praxis umzusetzen,
- regelmäßige Zusammenkünfte der Eltern zu organisieren.

Außerdem sollen Schulberater versuchen, die Entwicklung der Beziehung zwischen der Schule und der Gesellschaft zu fördern.

Die Sonderschulberater bekommen einen monatlichen Betrag für ihre Besuche an den Schulen. Die Höhe dieses Betrags entscheidet das Ministerium für Bildung, lebenslange Fortbildung und Religion in Zusammenarbeit mit dem Finanzministerium (vgl. Gesetz 3699/2008).

Fazit

Die griechische Regierung bezweckte ein dichtes Netz von Fachleuten zu schaffen, das sich um die Belange behinderter Kinder und ihrer Eltern kümmern soll. Inwiefern die gesetzlichen Empfehlungen bzw. Vorgaben tatsächlich an den Schulen funktionieren, wer welche Aufgaben hat, wie ihre Zusammenarbeit organisiert ist, bleibt dabei offen. Diese Fragen könnten den Gegenstand einer weiteren Forschungsarbeit bilden, wobei man prüfen könnte, inwieweit alle gesetzlich vorgesehenen Fachrichtungen an den Schulen vertreten sind und welche Rolle sie im Alltag der behinderten Schüler tatsächlich erfüllen. Ob diese Fachleute existieren, miteinander kooperieren und ihre Dienste täglich zu Gunsten der Schüler anbieten, ist von großer Bedeutung für Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung und ausschlaggebend für ihre Entwicklung, die mögliche Verbesserung ihrer Situation und ihres Alltags.

3.6.4 Die Familien behinderter Menschen

Die Familie⁵ ist eine grundlegende soziale Institution und ein wichtiger Faktor mit ernststen Auswirkungen auf die menschliche Entwicklung. Die Bedeutung der Familie ist tief mit der Identität einer Person verbunden. Die Familie ist eine starke soziale Gruppe, der eine Person angehören kann. Gleichzeitig ist die Familie eine starke soziale Institution in der Gesellschaft (vgl. Tsimpidaki 2007, 21). Behinderung bedeutet nicht nur eine unmittelbare Lebenserschwerung für die Betroffenen selbst, sondern vor allem vielfache Auswirkungen auf die soziale Interaktion sowie die soziale Eingliederung in die verschiedenen Lebensbereiche der Person. Dies gilt nicht nur für die behinderten Personen selbst, sondern auch für deren Familien.

Die Familie beeinflusst die psychosoziale Entwicklung des Kindes und die Entwicklung seiner Persönlichkeit entweder positiv oder negativ (vgl. Tsimpidaki 2007). Sie spielt eine große Rolle für die ‚normale‘ Entwicklung und die gesellschaftliche Eingliederung der Kinder (vgl. Seifert 2011, 208) – unabhängig davon, ob die Kinder behindert sind oder nicht. Die Familien behinderter Kinder werden mit vielen und komplexen Problemen konfrontiert.

„Die Mitteilung der Diagnose einer dauerhaften Behinderung ihres Kindes, verändert die Lebenssituation und die Lebensperspektive der meisten betroffenen Eltern schlagartig und unumkehrbar“ (Sarimski 2009, 164). „Eltern behinderter Kinder müssen sich über die Ursachen, Fördermöglichkeiten und Versorgungsstrukturen informieren ... Sie müssen versuchen, mit der Unsicherheit über die weitere Entwicklung ihres Kindes fertig zu werden, sich mit den Entwicklungschancen schrittweise vertraut zu machen und daraus eine realistische Zukunftsperspektive zu entwickeln“ (Sarimski 2009, 164- 165).

⁵ Der Begriff ‚Familie‘ umfasst in dieser Arbeit alle privaten Lebensformen, in denen Erwachsene mit Kindern zusammenleben (z.B. alleinerziehende Eltern usw.).

Die Familien sind insgesamt erheblichen zeitlichen, psychischen und auch finanziellen Belastungen ausgesetzt (vgl. Sarimski 2009, 164; Tsimpidaki, 2007, 29).

Welche Bedeutung diese Probleme für die einzelnen Familien hat und die Art, wie sie mit ihnen konfrontiert werden, hängt von vielen Faktoren ab, wie im Weiteren beschrieben wird.

Jede Familie hat unterschiedliche Bedürfnisse, Ansichten, Erfahrungen und Meinungen. Die Familien können sich auf verschiedenen Ebenen voneinander unterscheiden. Die Nationalität, die Religion, ihr gesellschaftlicher und finanzieller Status, die Unterstützung, die sie erhalten, und die Familiengröße, sind Faktoren, die die Ansichten und die Bedürfnisse jeder einzelnen Familie beeinflussen (vgl. Orelove; Subsey 1999, 460).

Folgende Abbildung zeigt die Einflussfaktoren auf die subjektive Elternbelastung im Alltag.

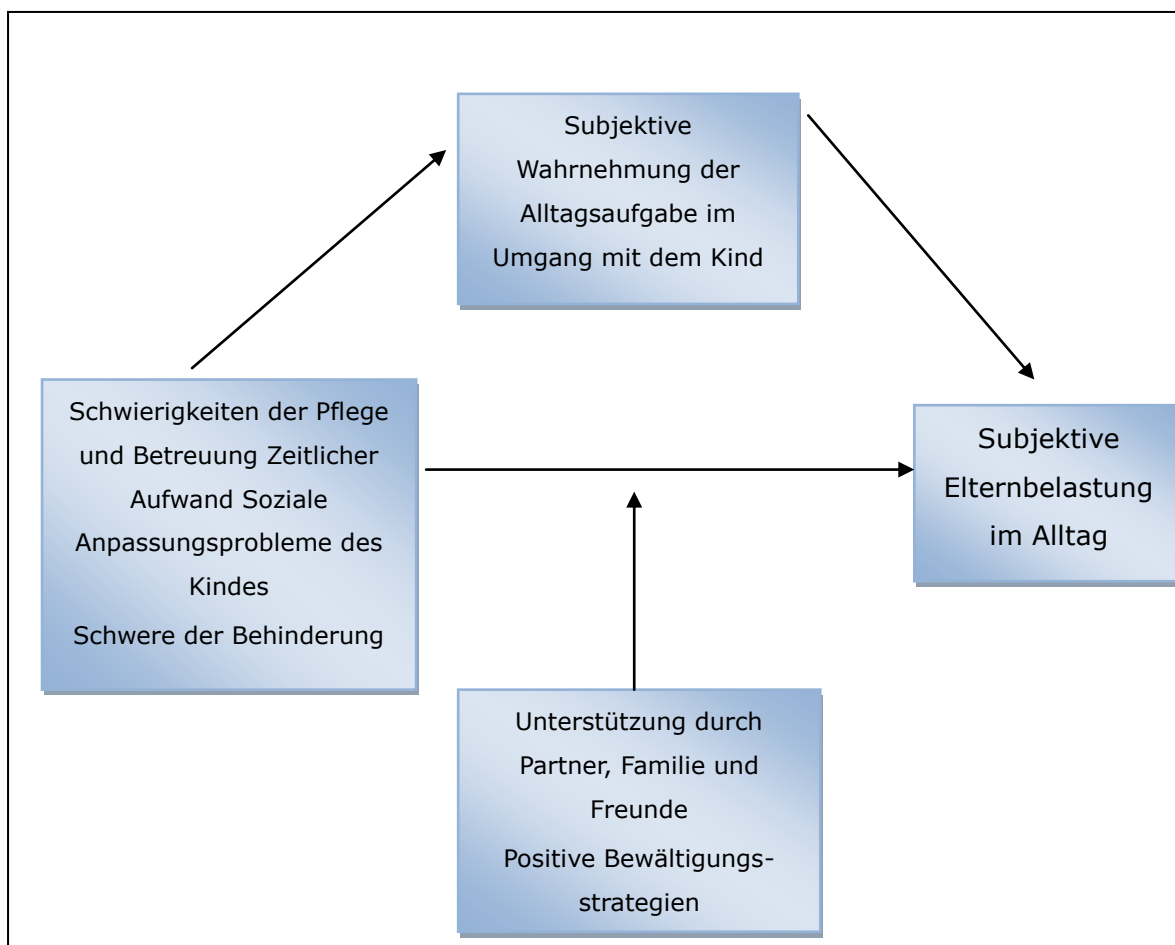


Abb. 4: Einflussfaktoren auf die subjektive Elternbelastung im Alltag (Sarimski 2009, 174)

Die Eltern, die Menschen mit Behinderungen selbst und die Behörden versuchen, die Rechte der Menschen mit Behinderungen und ihrer Familien zu wahren. Sie wissen, dass ihr Problem auch ein Problem der Gesellschaft ist und dass strukturierte Hilfe eine Verpflichtung des Staates darstellt (vgl. Tsimpidaki 2007, 50).

In den letzten Jahrzehnten wurden in Griechenland immer mehr Gesetze erlassen, die die Sonderpädagogik betreffen. Der rechtliche Rahmen wurde reformiert und der europäischen Politik für behinderte Menschen angepasst, die fortwährend optimiert und weiter entwickelt wurde. Der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien und der Beteiligung der Eltern behinderter Kinder an der Förderung ihrer Kinder wurde dadurch Nachdruck verliehen (vgl. Gesetze 1566/1985, 2817/2000 und 3699/2008).

Laut Gesetz 1566/1985 können die Eltern auf nationaler, regionaler, Kommunal- und Schulebene ihre gesetzlich vorgesehenen Rechte beanspruchen und verteidigen. Auf schulischer Ebene beteiligen sich die Eltern aktiv an Entscheidungen über den Alltag und die Rolle der Schüler (vgl. Gesetz 1566/1985).

Aufgrund des Gesetzes 2817/2000 erwerben die Eltern behinderter Kinder zusätzliche Rechte. Sie haben das Recht zu entscheiden, ob ihr Kind eine Diagnose benötigt und sie sind diejenigen, die die formale Diagnose ihrer Kinder erhalten. Darüber hinaus haben die Eltern das Recht, über den Schultyp zu entscheiden, der auf die Bedürfnisse ihrer Kinder eingeht und den ihre Kinder besuchen sollen, und an Beratungs- und Ausbildungsseminare teilzunehmen (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 2817/2000).

Folgende Tabelle zeigt zusammenfassend die Rechte, die die Gesetze, den Familien behinderter Kinder einräumen.

Die Rechte der Eltern	Betreffende Gesetze
Die Eltern haben das Recht, nach der Diagnose ihrer Kinder, über den Schultyp zu entscheiden, der den Bedürfnissen ihrer Kinder entspricht. Aus diesem Grund arbeiten die Behörden mit den Eltern zusammen und informieren sie über geeignete Schultypen und Förderpläne für ihre Kinder.	Gesetz 2817/2000, Ministerielles Urteil Gamma 6/10235/2002
Die Transportkosten behinderter Kinder zu Sonderschulen werden vom Staat übernommen.	Ministerielles Urteil Gamma 6/4494
Die Eltern haben das Recht, für ihre Kinder die Erziehung zu Hause zu beantragen.	Ministerielles Urteil Gamma 6/4494
Die Eltern haben das Recht, an Beratungs- und Frühförderungsprogramme teilzunehmen.	Ministerielles Urteil Gamma 6/4494
Die Eltern haben das Recht, auf finanzielle Unterstützung, die abhängig ist vom Behinderungsgrad ihres Kindes.	Regierungszeitung, 931/21-05-2008

Tab. 4: Die Rechte der Eltern behinderter Kinder

Das griechische Gesetz sichert die aktive Beteiligung der Familie an der Förderung ihrer Kinder. Die Rechte behinderter Menschen sind formal abgesichert. Ob sie auch tatsächlich umgesetzt werden, wird im nächsten Kapitel geprüft. Das jüngste Gesetz zur Sonderpädagogik (3699/2008) trägt nicht unbedingt zur Erweiterung der Rechte der Eltern bei, denn es bietet nichts neues, gewährt keine Privilegien bzw. besondere Erleichterungen für die Eltern.

3.6.4.1 Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen

Anhand der Literaturhinweise, ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie in Griechenland nicht ausreichend ausgebaut. In der Regel gibt es nur ‚formale‘ Beziehungen zwischen den beiden Gruppen, wie zum Beispiel die Aufklärung der Eltern über die Situation ihrer Kinder. Nur ein kleiner Prozentsatz der Eltern beteiligt sich an allen Tätigkeiten und Entscheidungen der Schule (vgl. Tsimpidaki 2007, 131).

„Gemäß der griechischen Literaturhinweise halten die Eltern ihre Zusammenarbeit mit der Schule für schwierig, nicht vorhanden und meinen, es sei eine Ursache für Stresssituationen“ (Tsimpidaki 2007, 133).

„Im jahrelangen Zusammenleben sind sie (die Eltern) Expertinnen und Experten für die Bedürfnisse ihrer Tochter oder ihres Sohnes geworden. Ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Erkenntnisse sind für die professionelle Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen und die Gestaltung ihrer Lebensbedingungen von hohem Wert“ (Seifert 2011, 201).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie kann ein wesentlicher Faktor der Bildungsqualität sein. Ein Hauptanliegen der Sonderpädagogik ist es heute, eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie zu entwickeln. Diese Zusammenarbeit sollte zum Austausch von Kenntnissen und Erfahrungen zwischen Eltern, Fachleuten und Lehrern führen. Merkmale dieser Zusammenarbeit sind die aktive Beteiligung aller Gruppen an wichtigen Entscheidungen zur Förderung der Kinder, die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Gruppen und die Verteilung der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten (vgl. Tsimpidaki 2007, 129- 131).

Seifert (2011) äußert sich teilweise in ähnlicher Weise. Für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit wollen Eltern:

- 1. Vertrauen entwickeln können,*
- 2. sich als Gesprächspartner willkommen fühlen,*
- 3. sich mit ihren Erfahrungen und Fähigkeiten anerkannt erleben,*
- 4. differenzierten Einblick in die Arbeit vor Ort erhalten,*
- 5. als kritischer Begleiter akzeptiert werden,*
- 6. Anlaufstellen für Anregungen und Beschwerden haben,*
- 7. Chancen zur Mitwirkung nutzen können,*
- 8. rechtzeitig und umfassend über anstehende Klärungs- und Entscheidungsprozesse informiert werden,*
- 9. in Diskussionen über neuere Entwicklungen der Behindertenpädagogik einbezogen werden,*
- 10. regelmäßig über aktuelle sozialpolitische Entwicklungen informiert werden,*
- 11. durch Wissenstransfer zur adäquaten Wahrnehmung ihrer Mitwirkungsrechte qualifiziert werden und*
- 12. an Planungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprozessen beteiligt werden“.*

(Seifert 2011, 214)

Auch im Neuen Curriculum wird die Rolle der Eltern erwähnt, dort wo die Einbeziehung der Eltern in den Bildungsprozess erforderlich erscheint. Die Diskussionen mit den Eltern können den Schulen helfen, wichtige Informationen über die Schüler zu sammeln, um den Unterricht verbessern zu können. Wenn die Schulen (Lehrer und Jeder, der mit diesen Schülern arbeitet) Einsicht über bestimmte Lebensgewohnheiten der Schüler zu Hause und ihre nonverbale Kommunikation besitzen, wird den Schülern geholfen, sich einfacher und besser in den Schulalltag zu integrieren. Die Eltern sind diejenigen, die die Vorlieben, die Schwächen und die Fähigkeiten ihres Kindes am besten kennen. *„Es ist mehr Zusammenarbeit, Abstimmung, Klärung notwendig, wenn sich zwei Seiten um Gleiches kümmern, weil sonst Kollisionen entstehen, die den Menschen mit hohem Hilfebedarf schaden“* (Klauß 2005, 6).

Darüber hinaus können die Kenntnisse und die Informationen von Lehrern und dem Fachpersonal den Eltern helfen, ihren Kindern eine bessere und besser geeignete Erziehung anzubieten (vgl. Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 8).

„Diese schwierige Aufgabe wird nur durch wöchentliche und monatliche Planung erreicht (wobei der Lehrplan erstellt wird, den jedes Kind entsprechend seiner Bedürfnisse und Besonderheiten benötigt). Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern kann zum Feedback und zur Neuanpassung des Lehrplans oder auch bei der Auswahl des Materials behilflich sein“ (Pädagogisches Institut, Neues Curriculum 2004, 19).

3.6.4.2 Finanzielle Unterstützung der Familien

Die Betreuung behinderter Kinder erfordert nicht nur ein besonderes Maß an Zeitaufwand, Geduld und Mühe, sondern meist auch ergänzende medizinisch-therapeutische Unterstützung bzw. technische Hilfsmittel. Oftmals ist es zumindest einem Elternteil durch die ständige Pflege des Kindes nicht möglich, einen Beruf auszuüben, was zu einer finanziellen Mehrbelastung führt. Diese ist abhängig von der Art und dem Schweregrad der Behinderung

des Kindes, von der Lebensweise und von dem Aufwand, den die Familie zur Förderung und Integration des behinderten Kindes betreibt.

Die finanzielle Unterstützung in Griechenland hängt vom Behinderungsgrad und der Behinderungsart ab. Nach Angaben der griechischen Regierungszeitung (931/21-05-2008) für das Jahr 2009 erhalten

- Menschen mit einer schweren Behinderung 268,00 Euro monatlich,
- Menschen mit Zerebralparese 609,00 Euro monatlich,
- Menschen mit Paraplegie oder Quadriplegie 673,00 Euro monatlich,
- Menschen mit schwerer geistiger Behinderung 436,00 Euro monatlich,
- Gehörlose 310,00 Euro monatlich,
- blinde Kinder 609,00 Euro monatlich.

Es stellt sich die Frage, warum Menschen mit schwerer geistiger Behinderung 436,00 Euro im Monat bekommen, aber Menschen mit einer schweren Behinderung nur 268,00 Euro und weshalb erhalten Menschen mit Zerebralparese einen noch höheren Betrag? Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung leiden häufig unter einer Zerebralparese. Das entsprechende Gesetz ist äußerst kompliziert hinsichtlich der finanziellen Zuwendungen und es fehlt an einer Erklärung der einzelnen Kriterien zur Entscheidung über die Zuschusszahlung in jedem einzelnen Fall.

Da jeder Bürger in Griechenland pflichtversichert ist wird, im Fall dass bei einer Diagnose bei behinderten Kindern Frühförderung oder besondere Dienstleistungen empfohlen wird, die obligatorische Sozialversicherung der Eltern, diese Unterstützungsprogramme finanzieren, wenn die Kinder nicht älter als vier Jahre sind (vgl. Griechische Regierung, Gesetz 3699/2008).

3.6.4.3 Beratungs- und Unterstützungssysteme für die Familien

Eltern und Angehörige behinderter Menschen brauchen soziale Unterstützung sowie Informationen über entsprechende Hilfsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten. Leider wissen viele nicht, wie und woher sie diese Informationen beziehen können.

Nach der Diagnosestellung, dass ihr Kind behindert ist, brauchen die Eltern weitere Informationen über seine allgemeine Situation. Dabei wäre es wichtig, dass sie die allgemeine Situation ihres Kindes richtig einschätzen können- sie müssen wissen, was die Behinderung für sie, für das Kind und für die gesamte Familie bedeutet. Eltern sollten aufgeklärt werden über die Unterstützung, die sie und ihr Kind bekommen können, und über die vorhandenen Erziehungs- und Förderungsmöglichkeiten. Außerdem brauchen Eltern Informationen über die Zukunftschancen ihres Kindes, auch über die Zeit nach der Schule (vgl. Polichronopoulou 2001, 78). Wie bereits gezeigt (Kap. 3.6.4, 125), ist die Situation für viele Eltern und Angehörige ohnehin schwierig. Gerade deshalb sollten ihnen Einrichtungen zur Seite stehen, Unterstützung anbieten und sie beraten. Solche Stellen können auch darauf hinwirken, dass Eltern nicht nur die Schwächen ihrer Kinder wahrnehmen, sondern auch deren Fähigkeiten.

Alle Beratungs- und Unterstützungsprogramme versuchen, jede Familie als eine Einheit und gleichzeitig als Teil der Gesellschaft anzusehen. Als Berater arbeiten meistens Psychologen (vgl. Gemeinde von Pangaios). Erster Schritt der Berater ist, die Pluralität jeder Familie zu erkennen. Anschließend versuchen die Berater, die Eltern und ihre Bedürfnisse zu verstehen und nach einer geeigneten Kommunikationsweise mit ihnen zu suchen.

Die Berater kooperieren mit den Eltern, um ihre Prioritäten, Anliegen und Interessen zu erkennen und zu identifizieren. Gleichzeitig bieten die Berater den Eltern Unterstützung bei ihren Entscheidungen an und schlagen ein den Bedürfnissen der Eltern entsprechendes Unterstützungsprogramm vor.

Die Beratung hat zum Ziel, den Eltern dabei zu helfen, ihr Kind zu verstehen und ihm helfen zu können. Die Beratungs- und Unterstützungsprogramme versuchen, den Eltern Informationen über die Situation ihrer Kinder, über die zur Verfügung stehenden Behörden, die Förderungsmöglichkeiten und über die Entwicklung ihrer Kinder anzubieten, denn die Eltern wollen wissen, was sie von ihren Kindern erwarten können und welche Entwicklungsperspektiven bestehen. Außerdem helfen diese Programme den Eltern, die Fähigkeiten ihrer Kinder zu verstehen und

ihre Probleme und Schwierigkeiten zu behandeln (vgl. Polichronopoulou 2003, 85).

Die Beratung setzt bei der Behandlung der Probleme und Schwierigkeiten der Eltern an. Hauptziel dieser Beratung ist es, den Eltern zu helfen, so schnell wie möglich ihre Situation zu erkennen und zu akzeptieren, damit sie ihren Kindern optimale und geeignete Unterstützung bieten können.

Eltern können die Informationen und die Beratung, die sie benötigen, in der Schule erhalten (von Schulberatern, Sozialpädagogen oder Psychologen) und in Zentren für Differentialdiagnose, Diagnose und Unterstützung (von Sozialpädagogen oder Psychologen). Außerdem organisieren Schulen und Elternvereine Informations- und Beratungsseminare.

Darüber hinaus gibt es Elternschulen, wo die Eltern adäquate Beratung und Informationen erhalten können. Ziel dieser Schulen ist die Aufklärung, die Beratung und die Unterstützung der Eltern. Die Eltern können über die Förderungsmöglichkeiten und die Entwicklung ihrer Kinder, über die Funktion der Familie und die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern aufgeklärt werden.

Es gibt staatliche Elternschulen, die vom Ministerium für Bildung, Fortbildung und Religion finanziert werden, und private Elternschulen. In diesen Schulen werden Diplom-Psychologen, Philosophen bzw. Soziologen oder Absolventen der Grundschulpädagogik bzw. Hauswirtschaft und Ökologie beschäftigt (vgl. Demokritus University of Thrace).

Die Programme, die von den Elternschulen organisiert sind, bieten den Eltern psychologische Unterstützung und Informationen zur Förderung ihrer Kinder an. Einige inhaltliche Schwerpunkte dieser Programme sind die Erfahrung als Eltern behinderter Kinder, die Bedürfnisse der Eltern behinderter Kinder und das Erlernen neuer Fähigkeiten, damit die Eltern ihren Kindern mehr anbieten und sie besser unterstützen können.

Die Elternschulen sind gebührenfrei und es gibt sie in ganz Griechenland (vgl. **Zeitung „Ta Nea“**, Zeitungsnummer 18664, 13/10/2006).

Fazit

Die Förderung schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher hängt von vielen Faktoren und Fachbereichen ab. Eine gute Zusammenarbeit zwischen Fachleuten gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit dieser Gruppe. Sonderschullehrer, Eltern, Psychologen, Ergotherapeuten usw. haben eine enge Beziehung zu schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen und erleben den Alltag dieser Gruppe.

Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Menschen (Sonderschulen, Eltern, Behörden, medizinische Einrichtungen usw.) ist für die Förderung behinderter Kinder notwendig, weil die Qualität der Zusammenarbeit zwischen all diesen Einrichtungen und der Familie ein wichtiger Aspekt für eine erfolgreiche Bildung ist. Dieses Thema könnte zum Gegenstand einer folgenden Studie werden, wobei geprüft werden könnte, inwiefern der formale Rahmen und die gesetzlichen Vorgaben der Praxis entsprechen und ob und inwieweit dadurch die schwer- und mehrfachbehinderten Kinder unterstützt und gefördert werden.

Nach Darstellung der theoretischen Grundlagen der Sonderpädagogik in Griechenland, so wie sich diese in den letzten Jahren sich gestaltet hat und in der heutigen Form aufgrund des aktuellen Gesetzesrahmens existiert, folgt der Forschungsteil der durchgeführten Studie, in dem untersucht wurde, inwiefern der formale Rahmen und die Gesetzesvorgaben praxisbezogen und umsetzbar sind und den Alltag von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern mit gestalten.

4 Empirischer Teil

4.1 Forschungslage und Begründung des Forschungsprojektes

In den letzten Jahren herrscht eine rege Diskussion hinsichtlich des von Comenius formulierten humanistischen Ziels, allen Kindern alles allseitig zu lehren („omnes omnia omnina docere“). Obgleich allen Kindern, das Recht zur Unterrichtung zugesprochen wird, unabhängig vom Grad bzw. der Art ihrer Behinderung und obwohl immer mehr Schüler mit schweren mehrfachen Behinderungen in Sonderschulen lernen, stellt sich die Frage, was für eine Erziehung diese Kinder genießen und in welchem Maße auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird. Ebenso bedeutend ist die Frage, ob und inwieweit die Formulierung von Comenius sich auch auf Schüler mit schweren mehrfachen Behinderungen bezieht und ob diese bzw. in welchem Maße sie in der griechischen Erziehungsrealität umgesetzt wird.

Zur schulischen Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in Griechenland liegen bisher weder umfassende noch systematisch erhobene, und dadurch empirisch gesicherte Informationen vor. Die Erhebung dieser Informationen sowie deren Analyse und Interpretation sind somit aus mehreren Fragen erforderlich:

- Inwieweit entsprechen die schulischen Angebote den Bildungs- und Lernmöglichkeiten von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern? Entsprechen diese Angebote im Allgemeinen dem, was diese Schüler benötigen?
- Wird das Bildungsrecht für behinderte Kinder durchgesetzt? Recht auf Bildung für alle?
- Wie kann die schulische Situation verbessert werden?

Die Schwierigkeit einer solchen Untersuchung liegt in der Unmöglichkeit, allgemeine Kriterien für den Erfolg schulischer Angebote für schwer- und mehrfach behinderte Schüler zu definieren. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und der oft gravierenden Beeinträchtigungen kann nicht davon ausgegangen werden, dass auch nur ein Teil der befragten Personen annähernd ähnliche oder gar gleiche Ergebnisse hervorbringt. Trotz dieser Einschränkungen ist es möglich, sinnvoll und

angesichts der bislang fehlenden empirischen Antwort auf die Frage nach der Situation schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen in Griechenland, ebenso notwendig, eine evaluative Studie auf diesem Feld durchzuführen.

4.2 Anlage der Untersuchungsmethoden

4.2.1 Auswahl der Methode und ihre Begründung

Wenn man sich entscheidet, die Belange von schwer- und mehrfachbehinderten Menschen zu erforschen, stößt man auf ernste praktische Probleme. Dazu gehören:

- *Die Hauptbetroffenen können nicht selbst befragt werden.*
- *Der Personenkreis ist nicht klar definiert; es ist von einer hohen Heterogenität auszugehen.*
- *Ebenso wenig gibt es präzise Vorgaben (Lehr- und Bildungspläne) für diese Personengruppe, so dass anzunehmen ist, dass die Lehrpersonen selbst definieren, wie sie mit ihren schwer- und mehrfach behinderten Schülern arbeiten.*
- *Sehr viele unterschiedliche Personengruppen und Professionen arbeiten mit diesen Kindern und Jugendlichen. Sie verfügen über unterschiedliche Ausbildungen und Erfahrungen. Es ist von einem sehr hohen Grad an Individualität bei der Auswahl von Lehrmethoden auszugehen, dem es obendrein an wissenschaftlicher Fundierung fehlt, und möglicherweise ist selbst der Austausch über diese individuelle Auswahl innerhalb des Lehrpersonals eher zufällig und bleibt meistens aus. Es gibt also auch keinen informellen Wissenstransfer untereinander.*
- *Die Eltern der Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben für den Schulbetrieb vermutlich eine andere Rolle als die Eltern anderer Kinder und Jugendlicher, denn sie sind häufig ausgesprochene Experten für die Besonderheiten ihres eigenen Kindes.*
- *Bei allen beteiligten Professionen ist von unterschiedlichen beruflichen und privaten Prioritäten, Sichtweisen und Aufgabenverständnissen auszugehen (Klauß et al. 2005, 16).*

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass eine Evaluation der Bildungssituation von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und

Jugendlichen nicht möglich ist, indem die Schüler selbst und ihre Lernleistungen zum Hauptgegenstand der Erhebung gemacht werden.

Im Jahr 2008 führten Teilnehmer einer Weiterbildung an einer Lehrerbildungsanstalt in Thessaloniki eine Pilot-Studie durch. Zu diesem Zweck übernahmen sie die Fragebögen, die für das BiSB- Projekt entwickelt worden waren. An dieser Pilot-Studie beteiligten sich 52 Personen: davon 19 Sonderschullehrer, 12 Therapeuten, 16 Eltern und fünf Hilfskräfte. Die Teilnehmer der Weiterbildung übernahmen nur den ersten Teil der Fragebögen, der die Gruppe der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler im Allgemeinen betraf. Laut den Ergebnissen dieser Studie, schlugen die Teilnehmer eine weiterführende Studie mit Hilfe von Interviews vor. Darüber hinaus waren viele Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt. Als Grund geben die Weitergebildeten an, die Befragten hätten die Fragen nicht richtig oder vollständig verstanden und es seien zu viele Fragen gewesen (die Befragten hätten zu viel Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen gebraucht).

Als Methode für diese Untersuchung habe ich mich entschieden, Fragebogen basierte Interviews zu führen, also die Fragen den Befragten persönlich zu stellen. Es handelt sich also um Interviews mit konkreten und vorbestimmten Fragen, allerdings ohne konkrete Antwortvorschläge. Diese Methode ist eine aufwändige aber sehr ergiebige Art, um die gewünschten Informationen zu gewinnen. Durch die ausgewählte Methode kann man sehr spezifische Informationen erhalten, ebenso wie die persönlichen Ansichten der Teilnehmer erfragen. Ein weiterer Vorteil dieses Verfahrens ist, dass durch das persönliche Gespräch eine Kontrolle von Seiten des Interviewers besteht. Er kann besser einschätzen, welche Angaben durch welche Umstände (Zeitmangel, Desinteresse usw.) eventuell verfälscht werden. Darüber hinaus führen unklar formulierte Fragen nicht zu Missverständnissen, da der Befragte direkt nachfragen kann. Zu den Vorteilen dieser Methode gehört auch, dass man konkrete Antworten auf konkrete Fragen bekommt. Die ausgewählte Methode steht zwar in engem Zusammenhang mit dem Fragebogen, dokumentiert allerdings weit mehr Details. Der fragende Wissenschaftler hat die Möglichkeit, eine Reihe streng vorgegebener Fragen zu stellen und

ebenso sehr konkrete Antworten zu bestimmten Themenfelder zu erhalten. Das bedeutet, dass allen Beteiligten genau dieselben Fragen gestellt werden, mit dem gleichen Wortlaut, mit exakt der gleichen Reihenfolge, durch einen Fragenden, der sich gegenüber jedem Beteiligten auf gleiche Weise verhält (für gewöhnlich mit neutraler Stellung). Die ausgewählte Methode bietet die Möglichkeit, auf neutrale Weise, Daten zu sammeln und erleichtert die Kodierung der Antworten und Ergebnisse. Schließlich, bietet diese Wahl die Möglichkeit zur Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsanteile.

Ein Nachteil dieses Verfahrens ist, dass man dadurch keine große Zahl von Lehrern und Eltern aus verschiedenen Regionen Griechenlands erreichen kann. Außerdem haben die Befragten weniger Zeit, über die Fragen nachzudenken, als wenn sie die Fragebögen allein ausfüllen. Sie müssen spontan antworten und können sich die Zeit, die sie zur Beantwortung brauchen, nicht selbst einteilen.

Aufgrund der oben genannten Vorteile und der Ergebnisse der Pilot-Studie habe ich mich letztlich für eine Kombination von zwei Methoden: des Fragebogens und der Interviews entschieden.

4.2.2 Mehrperspektivität

Da schwer- und mehrfachbehinderte Schüler nicht selbst befragt werden können, musste sich die Befragung an ihre Bezugspersonen richten. Alle Aussagen über sie, ob sie sich wohl fühlen, ob sie etwas lernen usw., stellen Interpretationen Dritter dar, die sie beobachten bzw. mit ihnen interagieren. Es ist aber auch nicht möglich, beispielsweise eine einzelne Personengruppe als ‚Stellvertreter‘ anzusprechen, die verlässlich Auskunft darüber geben könnte, dass das was in der Schule angeboten und realisiert wird und die Art wie dies von den Kindern und Jugendlichen genutzt werden kann, ihren Bedürfnissen tatsächlich entspricht. Die Befragung beispielsweise nur des Lehrers und damit die Erfassung eines einzelnen Blickwinkels, erschien deshalb als nicht ausreichend, um die schulische Situation zu erfassen. Alle beteiligten

Professionen bilden sich ihr Urteil vielmehr vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, ihres persönlichen Werdegangs und ihrer aktuellen Interessenlagen (Klauß et al. 2005, 16). Um diesem Problem, dass es keine ‚neutralen‘ Personen gibt, zu begegnen, wurde ein mehrperspektivisches Design gewählt. Da die Eltern dieser Schüler eine wesentliche Rolle für deren Bildungssituation spielen, wurden auch sie in die Erhebung mit einbezogen. Viele unterschiedliche Personengruppen und Menschen verschiedener Professionen arbeiten mit diesen Kindern und Jugendlichen. Es war dennoch nicht möglich, alle diese Gruppen in die Untersuchung mit einzubeziehen. Es wäre schwer für nur eine Person, eine solche Untersuchung durchzuführen, zum einen, weil die Untersuchung, Schulen in ganz Griechenland betraf und zum zweiten, weil die Untersuchung sich durch Interviews verwirklichte. Diese Gründe beschränken die Möglichkeit einer einzigen Person, eine große Stichprobe zu erzielen. Wenn die Befragten gebeten werden einen Fragebogen auszufüllen, kann man mit einer größeren Stichprobe rechnen. Die Sammlung und Analyse so vieler Daten von einer Person erschweren die Beteiligung aller Fachleute und Gruppen an der Forschung. Deshalb stützte ich mich auf die Einschätzungen der Lehrer, Sonderschulberater und Eltern.

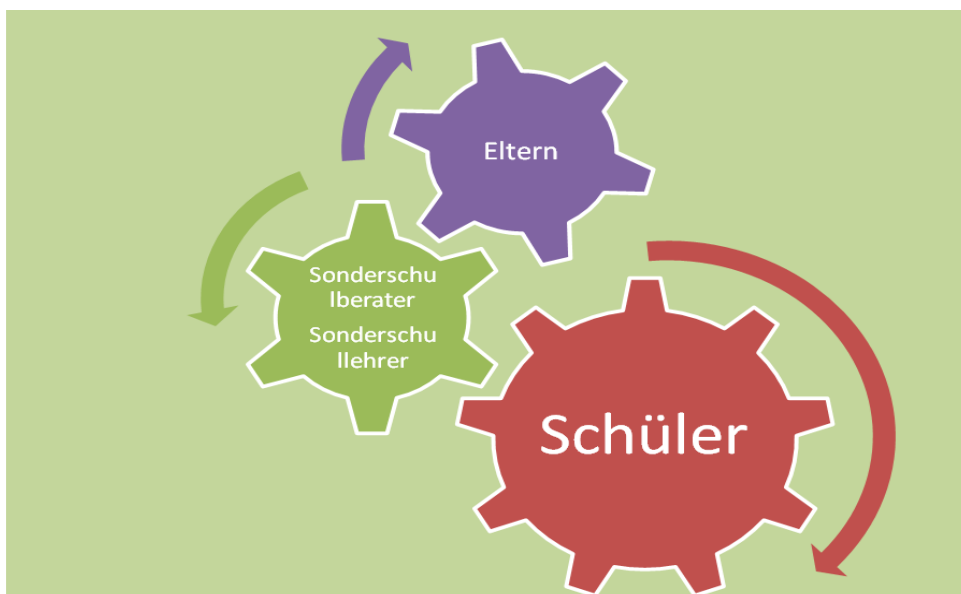


Abb. 5: Grafische Darstellung der Mehrperspektivität

Diese mehrperspektivische Erhebung ermöglichte einerseits die Einzelauswertung der Aussagen und Einschätzungen von Lehrern, Eltern und Sonderschulberatern. Andererseits soll vor allem der Vergleich ihrer Aussagen Anhaltspunkte für eine Annäherung an die eigene Perspektive der Schüler selbst liefern. Ein Vorteil der Mehrperspektivität ist eine Annäherung an die Perspektive des Schülers durch die Einbeziehung mehrerer Personen. Gleichzeitig kann der Vergleich zwischen den Aussagen der verschiedenen Gruppen auf Widersprüche aufmerksam machen, die dann interpretiert werden können. Ein weiterer Vorteil ist, dass es möglich ist, in den Themenbereichen, in denen es um die Kooperation verschiedener Gruppen geht, ‚beide Seiten anzuhören‘.

Die Untersuchung basiert auf Interviews, die ich persönlich in den Schulen durchgeführt habe, da die direkte Einschätzung vor Ort ein wichtiger Aspekt meiner Arbeit war. Diese Entscheidung eröffnete mir die Möglichkeit, mir selbst einen Eindruck von der schulischen Situation dieser Gruppe zu bilden. Auf diese Weise konnte ich die räumliche Situation, den Unterrichtsablauf und die persönlichen Ansichten und Erfahrungen der Befragten bewerten.

4.2.3 Die Fragebögen

Für die Untersuchung in Griechenland konnten die Themenbereiche, manche Fragen und der Ansatz der Mehrperspektivität vom in Heidelberg entwickelten Design des BiSB- Projekts übernommen werden. Für die mehrperspektivische Erhebung wurde ein Großteil der Fragen übernommen, welche an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelt wurde (BiSB I).

Der Grund, weshalb nicht alle Fragen vom BiSB- Projekt übernommen wurden, liegt einerseits darin, dass manche Fragen aus der Pilot- Studie von Thessaloniki (vgl. Kap. 4.2.1, 137) für eine solche Untersuchung nicht der griechischen Realität und den hiesigen Verhältnissen entsprechen. Meine Entscheidung, manche Schwerpunkte der Fragebögen auszulassen, basiert auf die Ergebnisse dieser Pilot- Studie, die entweder keine besonderen oder nennenswerten Informationen über die Situation schwer- und

mehrfachbehinderter Kinder in Griechenland bieten. Aus diesem Grund habe ich folgende Schwerpunkte bzw. Fragen ausgelassen:

- Pädagogische Konzepte: Kenntnisse über pädagogische Konzepte und deren Anwendung in der Praxis.
- Einige Fragen nach der Ausbildung der Lehrer: Schwerpunkte und Angebote während des Studiums.
- Rahmenbedingungen für die Schüler: Fahrzeit, Tagesstruktur, Klassenzusammensetzung.
- Erwartungen und Wünsche der Eltern an die Lehrer/Schulleiter/Therapeuten.
- Verbesserungsvorschläge.
- Begründung für die Schulwahl.

Trotz der Tatsache, dass auch diese Fragen von großer Bedeutung für die Studie wären, zeigten die Ergebnisse der Pilot-Studie von Thessaloniki, dass sie dem griechischen Bildungswesen und den Erfahrungen der befragten Gruppen nicht entsprechen. Beispielsweise wenden die Lehrer kaum bis niemals fachliche Konzepte an, obwohl sie manche davon bereits kennen. Das signalisiert wahrscheinlich den Entwicklungsgrad der Sonderpädagogik in Griechenland und die Notwendigkeit nach Verbesserung der Situation.

Die Schwerpunkte der Fragebögen für alle drei Gruppen bestanden aus Fragen, die in Zusammenhang miteinander standen, um die Fortsetzung der Diskussion sicherzustellen und den Leitfaden der Diskussion vorzugeben. Die Befragten konnten auf diese Weise im persönlichen Gespräch detailliert antworten.

Die Fragebögen für die Lehrer bestanden aus fünf Teilen. Im ersten Teil wurden die Lehrer über ihre Situation befragt (Ausbildung, Berufserfahrung). Im zweiten Teil sollten die Lehrer ihre Sichtweisen über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern darstellen. Im dritten Teil wurden die Lehrer aufgefordert, Fragen zu einem ausgewählten Schüler zu beantworten. Im vierten und fünften Teil wurden die Lehrer aufgefordert, die

Zusammenarbeit mit den Eltern des ausgewählten Schülers und mit den Sonderschulberatern zu beurteilen.

Die Fragebögen für die Sonderschulberater bestanden aus vier Teilen. Im ersten Teil wurden sie ebenfalls über ihre Situation befragt (Ausbildung, Berufserfahrung). Im zweiten Teil wurden die Sonderschulberater aufgefordert, Fragen über ihre Aufgaben zu beantworten und ihre Zusammenarbeit mit der Schule zu beurteilen. Im dritten Teil wurden die Sonderschulberater aufgefordert, ihre Zusammenarbeit mit den Eltern zu beurteilen. Im letzten Teil wurden die Sonderschulberater aufgefordert, ihre Sichtweisen über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schüler mitzuteilen.

Die Fragebögen für die Eltern bestanden aus ebenfalls vier Teilen. Im ersten Teil wurden die Eltern über ihre Situation befragt (Herkunft, Ausbildung, Anzahl der Kinder, Arbeit). Im zweiten Teil sollten sie Fragen zu ihrem Kind beantworten. Hierbei handelte es sich um dieselben Kinder, zu denen auch die Sonderschullehrer befragt wurden. Im dritten Teil wurden die Eltern aufgefordert, die Situation ihres Kindes in der Schule zu beurteilen, und im vierten Teil die Zusammenarbeit mit der Schule und mit dem Sonderschulberater.

Die Fragebögen aller Gruppen bestanden nicht nur aus offenen Fragen, die den Befragten die Möglichkeit geben, mehr Informationen und detaillierte Antworten zu geben und sich nicht auf kurze Antworten zu beschränken, sondern auch aus geschlossenen Fragen. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsthemas und Hintergrunds, stellte ich die Themenblöcke des Fragebogens vor. Anschließend stellte ich jede einzelne Frage, jedoch baten die Befragten nur selten um Erläuterungen oder Klärungen zu den gestellten Fragen bzw. die Darstellungsform und gaben auch keinerlei Bemerkungen von sich. Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der Pilot- Studie vom Jahr 2008, wo die Beteiligten, das Interview als die beste Form zur Informationssammlung für diese Studie erwähnen bzw. auch argumentieren, weshalb diese konkrete Methode ausgewählt wurde. Diese Methode führt zu detaillierten Antworten, aus denen eine qualitative Analyse hervorgehen kann

(vgl. Kap. 4.2.1, 137). Anders als erwartet haben die Befragten aller Gruppen keine ausführlichen und detaillierten Angaben gemacht, sondern kurze Antworten gegeben, die zum Teil einsilbig waren (etwa ‚ja‘ oder ‚nein‘).

Manche Lehrer (auch manche Eltern) haben mich darüber informiert, dass sie oftmals an Studien teilgenommen haben, ohne über die Ergebnisse informiert worden zu sein und ohne dass die Situation der behinderten Schüler oder der Sonderpädagogik verbessert werden konnte. Sie glauben, dass sie ausgenutzt wurden, damit die Leute, die die Studien durchgeführt haben, eine ausreichende Anzahl Befragter für ihre Stichprobe hatten. Deswegen haben sie im Laufe der Zeit ihre Motivation verloren, um an Forschungen teilzunehmen. Das könnte der Grund sein, warum die Befragten kurz angebunden waren.

Die Befragung der Lehrer und Sonderschulberater erfolgte in ihrem Arbeitsumfeld, fortlaufend, ohne Unterbrechung, und meist außerhalb der Schulklasse (außer in drei Fällen, in denen das Interview in Anwesenheit der Schüler erfolgte, weil kein anderer günstiger Zeitpunkt bzw. Ort gefunden werden konnten). Im Gegensatz dazu, wurde die Befragung der Eltern in ihrem familiären Umfeld, bei ihnen zu Hause, durchgeführt und sie erschienen besonders zufrieden mit dieser Situation.

4.2.4 Transkription und Auswertung

Die Transkription der ‚Interviews‘ erfolgte mit dem Programm F4⁶. Die Auswertung wurde qualitativ mit dem Programm MAXQDA 10⁷ und quantitativ mit dem Datenanalyseprogramm SPSS 16.0⁸ vorgenommen. Der ursprüngliche Datensatz des gesamten Projekts umfasst 3.668 Codierungen

⁶ Transkriptionssoftware f4 für Windows. f4 unterstützt die Transkription von Audiodaten, wie Interviews oder Diktate.

⁷ Programm MAXQDA für die Analyse von Texten. MAXQDA unterstützt alle, die sich mit der qualitativen Analyse befassen, bei der systematischen Auswertung und Interpretation der Texte, sowie bei der Ausarbeitung und Prüfung theoretischer Schlussfolgerungen.

⁸ Statistiksoftware SPSS. SPSS Statistics ist ein statistisches Programm, ein umfassendes Analyse-Toolset für Unternehmensanwender, Analysten und Statistikprogrammierer.

(offene und geschlossene Antworten), die als Text eingegeben und nachfolgend kodiert wurden.

Für die vorliegende Arbeit wurden aus der Fülle an Variablen die relevanten qualitativen und quantitativen Variablen systematisch analysiert, interpretiert und mit der Literatur in Verbindung gebracht.

Anschließend wurden alle Variablen nach Themengruppen systematisch ausgewertet. Dabei wurden neben einer rein deskriptiven Auswertung aller Variablen, nach Möglichkeit auch differenzierte Berechnungen (z. B. Gruppenvergleiche) vorgenommen und auf auftretende Unterschiede hinsichtlich ihrer statistischen Relevanz geprüft.

4.2.5 Auswahl der Schulen und der Schüler

Zunächst wurde das Forschungsvorhaben beim griechischen Ministerium für Bildung, Fortbildung und Religion angemeldet, um die Untersuchung genehmigen zu lassen und diese dann durchführen zu können. Das Genehmigungsverfahren währte etwa sieben Monate. Anschließend wurden Schulleiter von mehr als 40 Schulen in ganz Griechenland angeschrieben und befragt, ob an ihren Schulen schwer- und mehrfachbehinderte Schüler unterrichtet werden. Die Schulleiter, die angaben, unter den Schülern solche mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu haben, wurden um Erlaubnis gebeten, die Untersuchung an ihrer Schule durchführen zu können. Die Schulleiter, die sich dazu bereit erklärten, wurden aufgefordert, Lehrer anzugeben, die sich bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen.

Eine positive Antwort erhielt ich von nur 18 Schulen. Alle anderen Schulen sagten ab. Die am häufigsten angegebenen Gründe für die Absagen waren mangelndes Interesse der Lehrer, an der Untersuchung teilzunehmen, Zeitmangel oder dass zu diesem Zeitpunkt keine schwer- und mehrfachbehinderten Schüler an der Schule unterrichtet wurden.

Mit den Schulen, die sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten, nahm ich telefonisch Kontakt auf, um Termine zu vereinbaren.

Die Kriterien für die Einschätzung, welche Schüler schwer- und mehrfachbehindert sind, und die Auswahl der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler für die Teilnahme an der Erhebung wurden den Schulleitern beziehungsweise den Lehrern überlassen. Es ist dabei absichtlich keine feste Definition für die Auswahl vorgegeben worden, um diejenigen Schüler zu erfassen, die für die Schule als ‚schwer- und mehrfachbehindert‘ gelten. Dieses Vorgehen bot einerseits die Möglichkeit, empirisch zu untersuchen, welche Schüler von den Schulen als schwer- und mehrfachbehindert angesehen und definiert werden. Auf dieser Weise wollte ich herausfinden, ob und inwiefern der Begriff schwer- und mehrfachbehinderte Menschen verständlich ist und was die Fachleute in Griechenland unter diesem Begriff verstehen. Andererseits sind die existierenden Definitionen zur Beschreibung dieser Gruppe in der Praxis sehr umstritten, weil sie zum Teil als defizitorientiert gelten (vgl. Kap. 2, 24), so dass man Angst davor haben muss, dass man durch Ablehnung einer von den vorgegebenen Definitionen, Teilnehmer ausschließen muss.

Die Schulen wurden ersucht, bis zu drei Schüler bzw. Lehrer auszuwählen. Allerdings sollte nur je ein Lehrer Angaben über jeweils einen Schüler machen, damit die Unabhängigkeit der Perspektiven sichergestellt blieb. Damit kann allerdings nicht verglichen werden, was unterschiedliche Professionen zu den gleichen Schülern sagen. Die Durchführung einer so weitläufigen Studie von nur einer Person ist, wie ich bereits erörtert habe, äußerst schwierig. Zudem sind nicht alle formell vorgesehenen Berufsgruppen an den Schulen vertreten bzw. besitzt nicht jede Schule immer das gleiche Fachpersonal. Eine Schule kann z.B. einen Physiotherapeuten und Sportlehrer beschäftigen, während eine andere Schule diese Fachrichtungen nicht anbietet, sondern über Logopäden und fachkompetentes Hilfspersonal verfügt.

Die Schulen wurden nach den Kriterien gefragt, die ausschlaggebend waren für die Auswahl der Schüler. Die Kooperationsbereitschaft der Eltern (d. h. dass an manchen Schulen, Schüler mit engagierten Eltern in die Befragung aufgenommen wurden) sowie der Schweregrad der Behinderung, wurden am

häufigsten als wichtigstes Kriterium für die Auswahl genannt. Häufig spielte der Vorschlag des Schulleiters eine entscheidende Rolle.

4.3 Forschungsprojekt BiSB I: „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“

Vorliegende Untersuchung orientiert sich am BiSB-Projekt (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen). Das Forschungsprojekt BiSB hat die schulische Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Baden-Württemberg untersucht, um ein möglichst umfassendes Bild der schulischen Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu erstellen.

Das Projekt BiSB verfolgt im Wesentlichen drei Forschungsziele:

1. Exploration der Situation an den Schulen für diese Schüler
2. Ausarbeitung der Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, die mit diesen Schülern arbeiten
3. Betrachtung einzelner Schüler aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Daten für das BiSB-Projekt wurden mit Hilfe von Fragebögen gewonnen. Befragt wurden alle am Schulalltag beteiligten Personen zu je einzelnen/ausgewählten Schülern. Ein allgemeiner Teil des Fragebogens erhob Daten zu schwer- und mehrfachbehinderten Schülern im Allgemeinen, der auf das einzelne von Sonderschullehrern ausgewählte Kind ausgerichtete spezielle Teil fragte nach der individuellen Situation eines einzelnen von Sonderschullehrern ausgewählten Kindes sowie nach der Arbeit der befragten Person mit ihm.

Das Forschungsprojekt BiSB befasst sich bundesweit erstmals in diesem Umfang mit der schulischen Situation der beschriebenen Schülergruppe. Daher ist diese Studie auch eher evaluativ und explorativ, und prüft weniger gestellte Hypothesen als dass sie vielmehr eine Hypothese generiert. Die Studie entspricht bereits in ihrem ersten Teil, der Fragebogenerhebung, hohen methodischen Anforderungen. Es wurde streng darauf geachtet, die wissenschaftlichen Kriterien für die Qualität empirischer Forschung zu erfüllen.

Nach diesen Kriterien sollen Evaluationen vier grundlegende Ziele aufweisen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Diese Qualitätsstandards wurden bei der Planung und der Durchführung der Studie umfassend berücksichtigt und umgesetzt, hier sei auf den Artikel von Schendera, Janz, Klauß & Lamers (2003) in der Zeitschrift für Evaluation verwiesen, in dem die Umsetzung der Qualitätsstandards dieser Studie ausführlich belegt wird (Janz 2006, 112).

4.4 Ziel des Projekts und konkrete Forschungsfragen

Bei der hier vorliegenden Untersuchung werden keine Hypothesen im klassischen Sinne formuliert und nachfolgend getestet, sondern stattdessen sollen begründete Erwartungen und Überlegungen über die schulische Situation schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlichen in die Fragestellungen mit einfließen.

Dieses Forschungsprojekt soll die grundlegenden Aspekte der schulischen Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in Griechenland erfassen. Die Aspekte wurden ausgewählt, da sie als die wichtigsten für die vorliegende Forschungsarbeit betrachtet werden. Zudem sind sie untersuchbar und bieten Antworten auf eine Vielzahl von Fragestellungen, um diesen Themenbereich so weit wie möglich beleuchten zu können. Diese Aspekte sind:

- Die Rolle der Sonderschullehrer in der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schüler: Die Tätigkeit der Lehrer mit diesen Schülern wird besonders intensiv untersucht. Es wurden Fragen nach ihrer Ausbildung gestellt. Außerdem interessierte an dieser Stelle, welche Aspekte bei der eigenen Ausbildung aus der Praxiserfahrung heraus als fehlend und welche als besonders hilfreich bewertet wurden.
- Die Rolle der Sonderschulberater: Es wurden Fragen nach ihrer Ausbildung, ihre Zuständigkeit und ihre Zusammenarbeit mit den Eltern und mit den Lehrern gestellt.
- Die Sichtweisen der Eltern: Bei den Interviews mit den Eltern wurden Themen, wie die Rolle der Schule im Familienalltag, die Zusammenarbeit mit der Schule und eine Bewertung der verschiedenen Angebote im Schulalltag erfasst.

- Die Konzeptqualität: Welches sind die konzeptionellen Voraussetzungen für Unterricht und Förderung schwer- und mehrfachbehinderter Schüler? Die Besonderheiten des Personenkreises und die daraus für ihn resultierenden Anforderungen, die Einbeziehung der Einzelförderung sind Bereiche der Konzeptqualität.
- Die Strukturqualität: Die strukturellen Bedingungen, u. a. die Besonderheiten des Personenkreises und die daraus resultierenden Anforderungen, die räumliche und sachliche Ausstattung der Schulen, die gegebenen Rahmenbedingungen gehören zu diesem Aspekt.
- Die Prozessqualität: Aspekte der Prozessqualität sind die Entscheidungsprozesse über die Förderung, Planung und Vorbereitung von Unterricht, die Integration in Klassen, die Qualität der Kommunikation mit den Schülern, die Kooperation im Team und mit Angehörigen.

Zahlreiche Institutionen, Dienstleister und Personen sind an der Sondererziehung in Griechenland beteiligt. Dennoch sind einige der Beteiligten bedeutender als andere, weil sie eine wichtigere, aktivere und unmittelbare Rolle im Schüleralltag spielen. In diesem Projekt werden Ansichten von drei verschiedenen Gruppen zur schulischen Situation schwer- und mehrfach behinderter Schüler untersucht:

- Lehrer
- Sonderschulberater
- Eltern

Diese Kategorien wurden eben wegen ihrer Rolle im Alltag von Schülern mit schweren mehrfachen Behinderungen ausgewählt.

Um differenzierte Daten und Informationen zu den Gruppen und Hauptfragerichtungen zu erhalten, beziehen sich die konkreten Fragen auf die schulische Situation, die in Zusammenhang steht mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern.

Die Erhebung bezieht sich auf folgende Themenbereiche:

- Für die Lehrer:
 - Personendaten/Ausbildung (u. a. Studium, Weiterbildung, während des Studiums vermisste/vernachlässigte Aspekte)

- Sichtweisen über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern (u. a. Unterrichtsvorbereitung, ist eine höhere fachliche Ausbildung notwendig)
 - Beschreibung des Schülers/ Unterrichtsplanung (u. a. Behinderungsart, Unterstützungsbedarf, Wochenstunden in Team- und Einzelförderung)
 - Zusammenarbeit mit den Eltern (u. a. Häufigkeit der Kontaktaufnahme, Qualität der Beziehung)
 - Zusammenarbeit mit den Sonderschulberatern (z. B. Häufigkeit der Kontakte, Angebote von Weiterbildungsseminaren)
- Für die Eltern
- Personendaten (u. a. Arbeit, Anzahl der Kinder)
 - Beschreibung des Kindes (z. B. Behinderungsart, Unterstützungsbedarf)
 - Schule (z. B. Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den Hilfsmitteln)
 - Kontakt zur Schule (z. B. Häufigkeit der Kontaktaufnahme mit den Lehrern und den Sonderschulberatern, Qualität der Beziehung usw.)
- Für die Sonderschulberater
- Personendaten/Ausbildung (u. a. Ausbildung, Weiterbildung, Berufserfahrung)
 - Aufgaben/Zusammenarbeit mit der Schule (z. B. Angebot der Weiterbildungsseminare, Anzahl der Schulen ihrer Zuständigkeit)
 - Zusammenarbeit mit den Eltern (z. B. Häufigkeit der Kontaktaufnahme, Angebot der Seminare für Eltern)
 - Sichtweisen über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern (u. a. Beschreibung des Personenkreises, Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern).

4.5 Datenbasis

Die Erhebung erfolgte im Jahr 2009. Die Daten beziehen sich also auf die Situation in besagtem Jahr. Die Interviews wurden ohne Angaben der persönlichen Daten der Befragten durchgeführt, denn es sollte anhand einer möglichst breiten Datenbasis ein verlässliches Gesamtbild der Situation in Griechenland gewonnen werden. Die konkrete Situation einzelner Schulen,

Schüler, Eltern, Lehrer und Sonderschulberater zu eruieren, war ausdrücklich nicht das Ziel der vorliegenden Untersuchung.

4.5.1 Teilnahme an der Forschung

Die Zahl der Schulen beziehungsweise der Lehrer und Eltern, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, ist nicht sehr groß – obwohl ungefähr 40 Schulleiter angeschrieben wurden. Ein Teil der Lehrer wollte nicht an der Untersuchung teilnehmen. Außerdem konnten manche Schulen nicht an der Forschung teilnehmen, weil ihre Schülerschaft nicht zum Personenkreis zählte. 18 Schulen erklärten, dass ihre Lehrkräfte sich nicht an der Befragung zu beteiligen wünschten oder dass sie keine Schüler mit schweren mehrfachen Behinderungen hatten. Das stellt einen Prozentanteil von fast 50% der befragten Schulen dar. Dennoch gab es Fälle, in denen Schulleiter nach Schülern mit schweren mehrfachen Behinderungen befragt wurden und dies verneinten, obwohl es bekannt war, dass solche Schüler diese Schulen besuchten. An der Befragung beteiligten sich letztendlich 18 Schulen mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern.

Eine Projektstudie des Pädagogischen Instituts aus dem Jahr 2004 (Pädagogisches Institut) führt auf, dass es in Griechenland nur 431 mehrfachbehinderte Schüler gibt. Im Bundesland Baden-Württemberg mit 10,75 Millionen Einwohnern (Landesportal Baden-Württemberg), gibt es 114 Schulen, die nach eigenen Angaben Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung aufnehmen (Klauß et al., 2005, 28). *„Nach den Angaben der Schulleiter dieser Schulen gelten im Durchschnitt 25 Schüler pro Schule als schwer(st) und/oder mehrfachbehindert“* (Klauß et al. 2005, 30).

Griechenland hat ca. 10,9 Millionen Einwohner (Hellenic Statistical Authority). In einem Vergleich zwischen Griechenland und dem Bundesland Baden-Württemberg zeigte sich allerdings, dass es in Griechenland unmöglich nur 431 mehrfachbehinderte Schüler geben kann.

In ganz Griechenland gibt es nur 18 Sonderschulberater. 14 von ihnen haben sich an dieser Untersuchung beteiligt. Drei Sonderschulberater haben

aufgrund von Gesundheitsproblemen oder Zeitmangel abgesagt. Ein Sonderschulberater ging einen Monat vor Beginn meiner Untersuchung in Rente.

4.5.2 Die ausgewählten Schüler

Geschlecht

Die Stichprobe der ausgewählten Kinder und Jugendlichen bestand aus 26 (76,5 %) Schülern und acht (23,5 %) Schülerinnen.

Geschlecht	Anzahl der Schüler	Prozentanteil
Männlich	26	76,5 %
Weiblich	8	23,5 %
Insgesamt	34	100,0 %

Tab. 5: Geschlecht der beteiligten Schüler

Alter

Das Alter der Schüler liegt zwischen vier und 20 Jahren.

Die Schüler verteilen sich relativ gleichmäßig über die Altersgruppen, die Hälfte ist bis zu 10 Jahre alt (50%) und wiederum fast die Hälfte zwischen 11 und 15 Jahre. Nur ein Kind hat ein Alter unter 5 Jahren, das die Vorschule besucht und zwei sind über 15 Jahre alt.

Die Schüler verteilen sich wie folgt auf vier Altersgruppen:

Alter	Anzahl der Schüler	Prozentanteil
0–5 Jahre alt	1	2,9 %
6–10 Jahre alt	17	50,0 %
11–15 Jahre alt	14	41,2 %
16–20 Jahre alt	2	5,9 %
Insgesamt	34	100,0 %

Tab. 6: Alter der beteiligten Schüler

4.6 Verteilung der Schulen nach Region

Aufgrund der letzten offiziellen Volkszählung, verteilte sich die griechische Bevölkerung gemäß der Statistikbehörde 2011, je Region, wie folgt:

REGION	BEVÖLKERUNG
Ostmakedonien und Thrakien	608.182
Zentralmakedonien	1.880.058
Westmakedonien	283.689
Epirus	336.856
Thessalien	732.762
Ionische Inseln	207.855
Westgriechenland	679.796
Zentral Griechenland	547.390
Peloponnes	577.903
Attika	3.827.624
Nördliche Ägäis	199.231
Südliche Ägäis	308.975
Kreta	623.025
	Insgesamt: 10.815.197

Tab. 7: Verteilung der Bevölkerung nach Regionen

Die Tabelle zeigt, dass Region Attika die bevölkerungsdichteste ist und an zweiter Stelle, die Region Zentralmakedoniens steht (Hellenic Statistical Authority).

Auch die Sonderschulen verteilen sich entsprechend der Bevölkerungszahl in den jeweiligen Regionen. In Griechenland gibt es 161 Sonderschulen aller

Bildungsstufen (Sondergrundschulen, Sonderrealschulen und Sondergymnasien) (Einheitlicher Verband von Attika und der Inselwelt der Eltern und Erziehungsberechtigten von behinderten Menschen).

107 dieser Schulen wenden sich an Schüler mit geistiger Behinderung, fünf sind Blindenschulen, 21 davon sind Schulen für schwerhörige Schüler, 13 Schulen haben körperlich behinderte Schüler und drei sind Schulen für Autisten (Einheitlicher Verband von Attika und der Inselwelt der Eltern und Erziehungsberechtigten von behinderten Menschen).

An der Forschungsarbeit beteiligten sich keine Inselregionen (Region Ionischer Inseln, Region Nord-Ägäis, Region Süd-Ägäis und Region Kreta) und die Region des griechischen Festlandes. Das geschah entweder, weil einige Schulen angaben, keine schwer und mehrfach behinderten Schüler zu haben (wie z.B. die Region Ionischer Inseln), oder weil die Lehrer sich weigerten, sich an der Befragung zu beteiligen bzw. die Schulen gar nicht erst auf die Anfrage antworteten, wie z.B. die Region des griechischen Festlands. Ein weiterer Grund der nicht Beteiligung/des Ausschlusses einiger Schulen an der Forschungsarbeit, waren Schwierigkeiten des Zugangs in diese Regionen. Denn die Befragung erfolgte durch nur eine Person und einige Gemeinden waren abgelegen und mit dem Fahrzeug nur schwer zugänglich (wie z.B. in Regionen von Kreta und der Süd-Ägäis).

Folgende Tabelle stellt die Schulverteilung der an der Erhebung beteiligten Schulen nach Region und Behinderungsart dar.

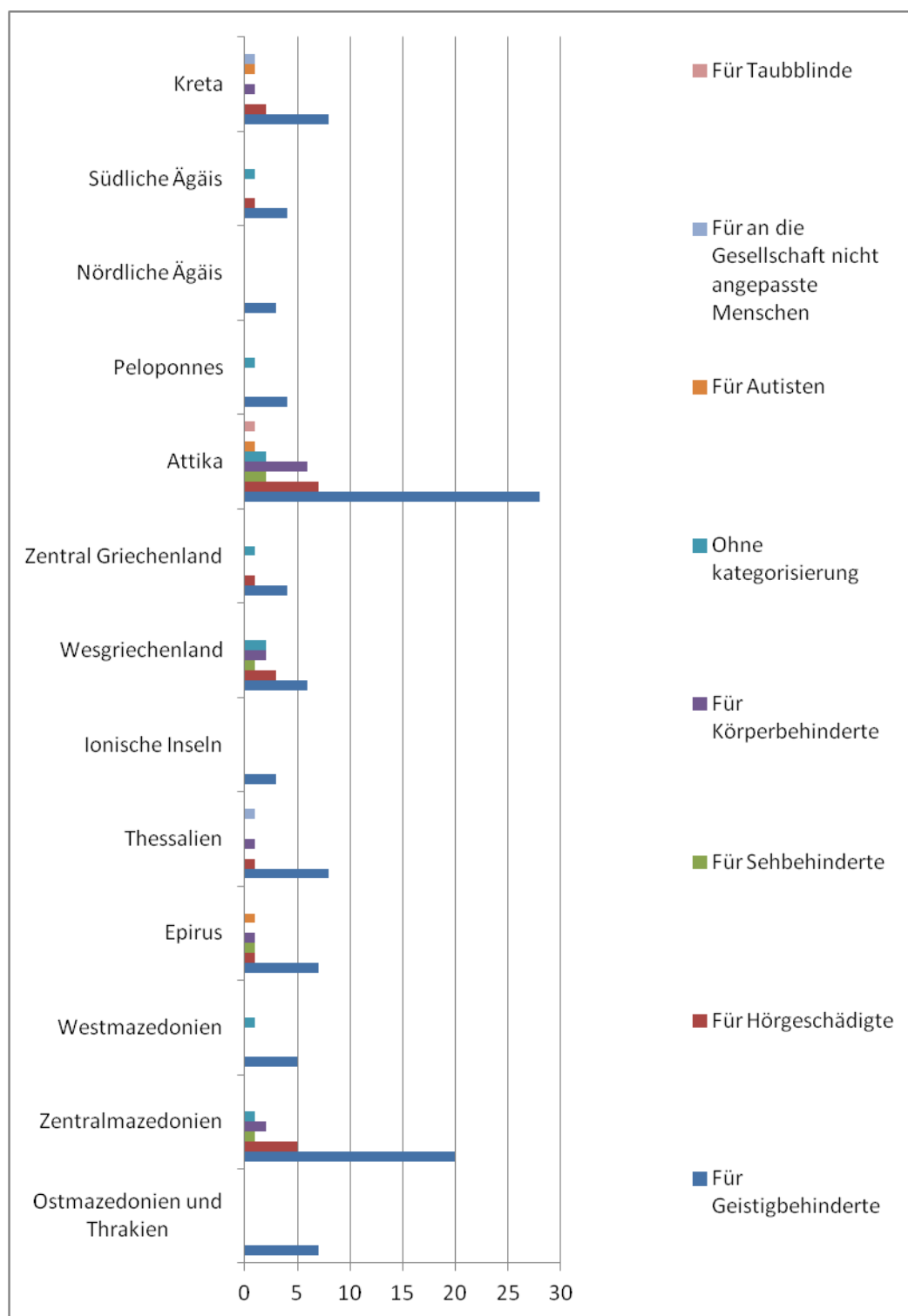


Abb. 6: Verteilung der Sonderschulen nach Region

An der vorliegenden Studie beteiligten sich insgesamt 17 staatliche Schulen und ein privates Heim⁹, an denen eine Form von Unterricht stattfindet. Den größten Anteil stellen dabei deutlich die Schulen und Schüler aus Athen und Thessaloniki dar, den größten Städten des Landes. In manchen Bezirken oder Städten gibt es nur eine Sonderschule. Folgende Tabelle zeigt, wie sich die teilnehmenden Schulen auf die Städte und wie sich die Städte auf die Regionen verteilen.

Region	Stadt	Anzahl der Schulen	Anzahl der Teilnehmenden
Westgriechenland	Agrinio	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer
	Patras	2 Schulen	2 Elternteile/ 2 Lehrer
Ostmakedonien und Thrakien	Alexandroupolis	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer
	Kavala	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer
Epirus	Arta	1 Schule	1 Elternteil/ 1 Lehrer
	Ioannina	1 Schule	1 Elternteil/ 1 Lehrer
Attika	Athen	2 Schulen	6 Elternteile/ 6 Lehrer
Westmakedonien	Kozani	1 Schule	1 Elternteil/ 1 Lehrer
Thessalien	Larissa	1 Schule	3 Elternteile/ 3 Lehrer
	Volos	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer
Zentralmakedonien	Kilkis	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer
	Serres	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer
	Thessaloniki	2 Schulen/ 1 Heim	5 Elternteile/ 5 Lehrer
Peloponnes	Tripolis	1 Schule	2 Elternteile/ 2 Lehrer

Tab. 8: Verteilung der beteiligten Schulen nach Region

⁹ Die ‚Gesellschaft der Spastiker Nordgriechenlands‘ ist eine Wohltätigkeitsorganisation, die zum Ziel hat, behinderte Kinder und ihre Familien zu unterstützen und ihnen beizustehen. Diese Organisation wird durch das Ministerium für Gesundheit und soziale Solidarität betreut und subventioniert. Die ‚Gesellschaft der Spastiker Nordgriechenlands‘ bietet behinderten Menschen Berufsausbildungs-, Unterstützungs-, Therapie- und Integrationsmöglichkeiten an. Außerdem klärt diese Organisation die Gesellschaft über behinderte Menschen auf, um dazu beizutragen, die Voraussetzungen zu schaffen, um behinderte Menschen gleichberechtigt in der Gesellschaft integrieren zu können.

5 Auswertung der Interviews mit den Lehrern

An dieser Untersuchung haben insgesamt 34 Lehrkräfte teilgenommen. 27 Befragte (79,4%) waren weiblich und sieben (20,4%) männlich. Elf der Befragten (32,4%) waren zwischen 21 und 30 Jahre alt. Acht weitere Befragte (23,5%) waren zwischen 31 und 40 Jahre alt. Zwölf der Befragten (35,3%) waren im Alter zwischen 41 und 50 Jahren und nur drei der Befragten (8,8%) waren über 50 Jahre alt. Allgemein kann man sagen, dass die Sonderschullehrer relativ jung sind. Leider konnten keine offiziellen statistischen Daten für einen Vergleich mit dem Durchschnittsalter der übrigen Lehrkräfte Griechenlands hinzu gezogen werden.

33 Befragte (97,1%) arbeiteten in Sonderschulen und nur einer der Befragten (2,9%) arbeitete in einer Einrichtung. 26 Befragte (76,5%) arbeiteten auch mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern und fünf Befragte (14,7%) arbeiteten ausschließlich im Bereich Mehrfachbehinderungen. Zwei Befragte (5,9%) arbeiteten im Bereich Zerebralparese und einer (2,9%) im Bereich Körperbehinderungen im Allgemeinen.

Die Sonderschullehrer wurden unter anderem gefragt, wie sie dazu kamen, mit Schülern mit schwersten Behinderungen zu arbeiten. Mehr als die Hälfte der Befragten (55,9%) arbeiteten eher zufällig im Bereich Schwer- und Mehrfachbehinderungen. 14 weitere Befragte (41,2%) gaben ohne Begründung an, dass es ihre eigene Entscheidung war, in diesem Bereich zu arbeiten. Nur einer der Befragten (2,9%) gab an, dass er diese Entscheidung getroffen hat, weil sein Bruder schwerbehindert war.

Die Ergebnisse wurden aufgrund relevanter Aspekte kategorisiert in die Bereiche: Konzept-, Struktur- und Prozessqualität.

5.1 Aspekte der Strukturqualität

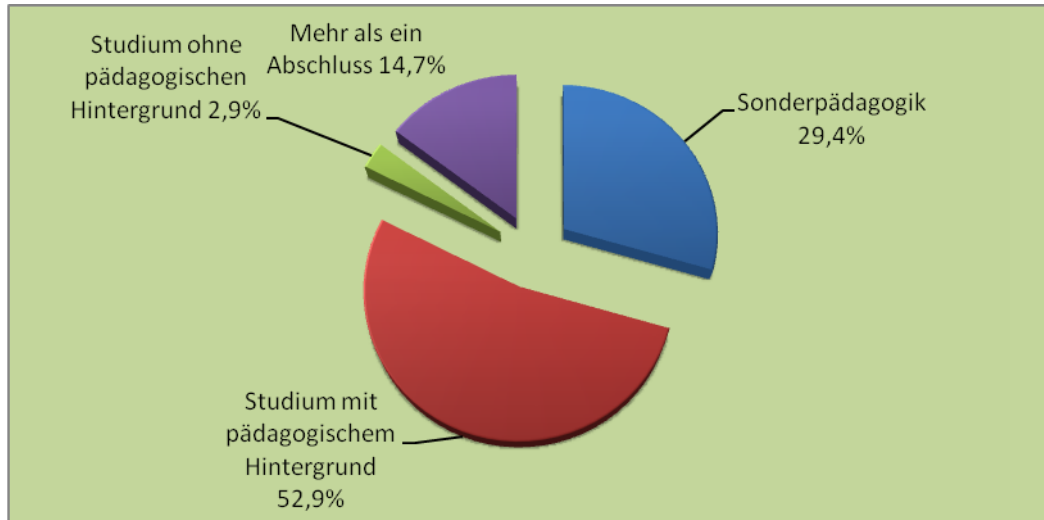
Ausbildung und Erfahrung

Die Ausbildung der Lehrer ist ein wesentlicher Faktor, der die Qualität der Bildung und Förderung der Schüler beeinflusst (vgl. Kap. 3.6.1, 113). Eine nicht umfassende fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer hat vermutlich negative Auswirkungen auf die Förderung der Schüler. Aus diesem Grund wurde detailliert untersucht, welche Qualifikationen die Lehrer mitbrachten, welche Weiterbildungsmöglichkeiten sie hatten und nutzten und über wie viel allgemeine und spezielle Berufserfahrung sie verfügten.

Ausbildung der Lehrkräfte

Ein Großteil der Lehrer hat ein Studium mit pädagogischem Hintergrund absolviert. Fünf der Befragten haben mehr als einen Abschluss, wie z. B. ein Studium an der Pädagogischen Akademie und in Logopädie oder an der Fakultät für Erziehung in der Grundschule und in Psychologie. Nur eine der Befragten hat ein Studium ohne pädagogischen Hintergrund absolviert (sie hatte Sozialarbeit studiert). Nur zehn der Befragten haben Sonderpädagogik studiert.

Grafik 1: Qualifikation der Lehrer¹⁰



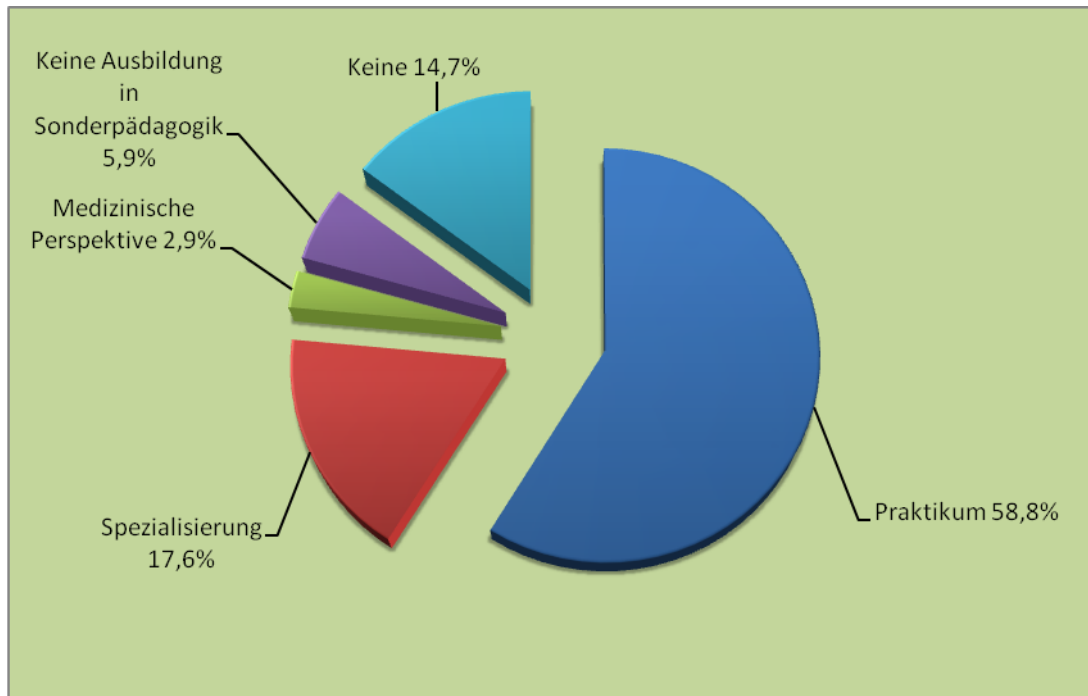
N(genannte Abschlüsse)=39

Vermisste Aspekte

Die Befragten wurden aufgefordert, zu benennen, welche Aspekte sie in ihrer Ausbildung vermisst haben. 19 Befragte gaben an, dass es ihnen die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern heute erleichtern würde, wenn sie während des Studiums eine verstärkt praktische Ausbildung gehabt bzw. überhaupt ein Praktikum absolviert hätten. Für hilfreich bei der Arbeit mit dem entsprechenden Personenkreis gaben sechs der interviewten Personen eine Spezialisierung an. Sechs weitere Befragte gaben an, dass es keine Aspekte gebe, die sie im Nachhinein vermissen würden. Ein Interviewter gab an, dass er die medizinische Perspektive vermisst habe. Die übrigen beiden Befragten gaben an, dass sie ohnehin keine sonderpädagogische Ausbildung hätten.

¹⁰ Die Ergebnisse sind in manchen Fällen ab- bzw. aufgerundet dargestellt. Deshalb ergibt die Summe nicht überall 100%. Trotzdem werde ich die Ergebnisse ab- oder aufrunden, damit es überall nur eine Stelle nach dem Komma gibt.

Grafik 2: Vermisste Aspekte in der Ausbildung



N(Lehrer)=34

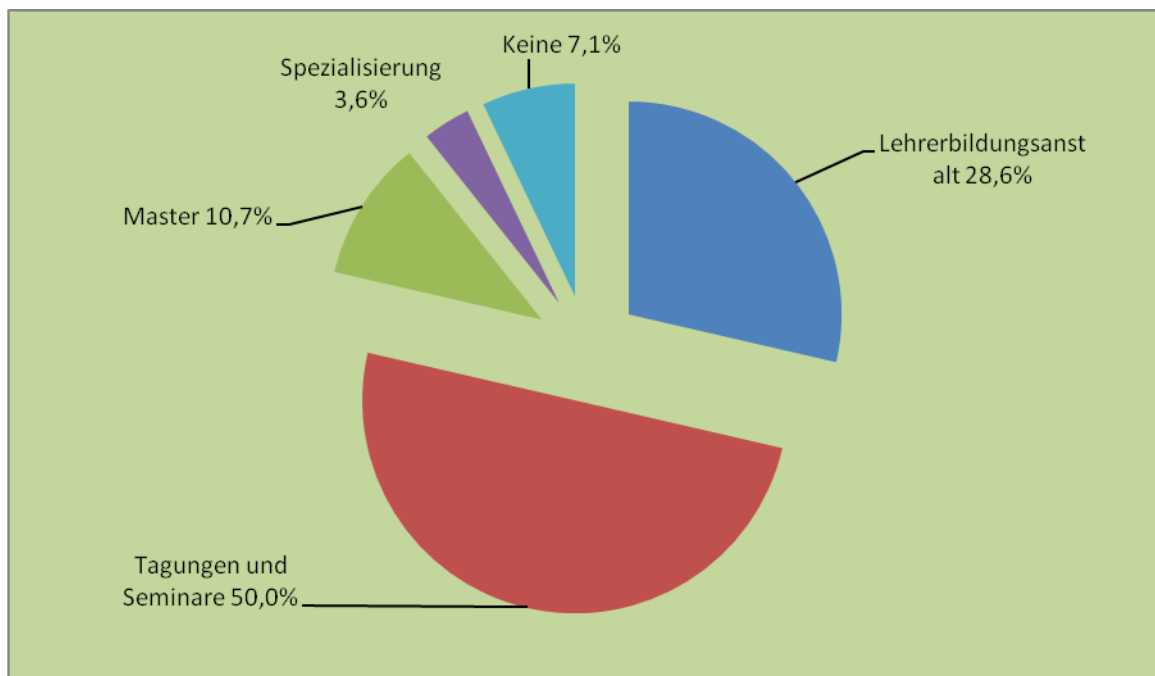
Weiterbildung in Sonderpädagogik

Diese Frage beantworteten die meisten der Befragten der Studie mit mehr als einer Antwort. Fast alle Lehrer (28 von 34) erklären, dass sie zahlreiche Kongresse und Seminare für Sondererziehung besucht haben. Diese Veranstaltungen haben für gewöhnlich eine Dauer zwischen einem und drei Tagen. 16 der Befragten antworteten, dass sie die zweijährige Fortbildung der Sondererziehung abgeschlossen hätten. Nur sechs Lehrkräfte gaben an, einen Masterstudientitel in Sondererziehung zu besitzen und zwei haben eine Fachausbildung auf diesem Gebiet absolviert. Schließlich, antworteten vier Lehrkräfte, dass sie absolut keine Ausbildung in Sondererziehung besitzen.

Eine hatte ein Studium mit pädagogischem Hintergrund absolviert, jedoch keine Fortbildung in Sondererziehung, mit Ausnahme dem Besuch einiger Kongresse. Sie durfte aber dennoch in einer Sonderschule unterrichten, obwohl sie nicht Sonderpädagogik studiert hatte, weil sie selbst Mutter eines

schwerstbehinderten Kindes ist. Eine weitere Lehrerin antwortete, dass sie ausschließlich Seminare und Kongresse für Sondererziehung besucht hat und keine weitere Ausbildung in Sondererziehung besitzt. Jedoch hatte sie die Erlaubnis, als Lehrerin in einer Sonderschule zu arbeiten, weil sie selbst behindert ist (hörgeschädigt). Von den 34 befragten Lehrern hatte nur eine Befragte nicht Sonderpädagogik studiert und keine Weiterbildung in Sonderpädagogik absolviert. Diese Befragte arbeitete in einem Heim mit schulischer Tätigkeit. Zuvor arbeitete oftmals nicht qualifiziertes Personal in Heimen, weil die Sonderpädagogik sich noch nicht entwickelt hatte und es nicht so viele Fachleute mit kompetenter Qualifikation gab. Eine große Zahl unqualifizierter Personen hat eine dauerhafte Anstellung in staatlichen Heimen bekommen. Die Berufserfahrung spielte eine zwar ebenso große Rolle, aber man kann nicht davon ausgehen, dass diese allein die Ausbildungslücke füllen kann.

Grafik 3: Weiterbildung in Sonderpädagogik

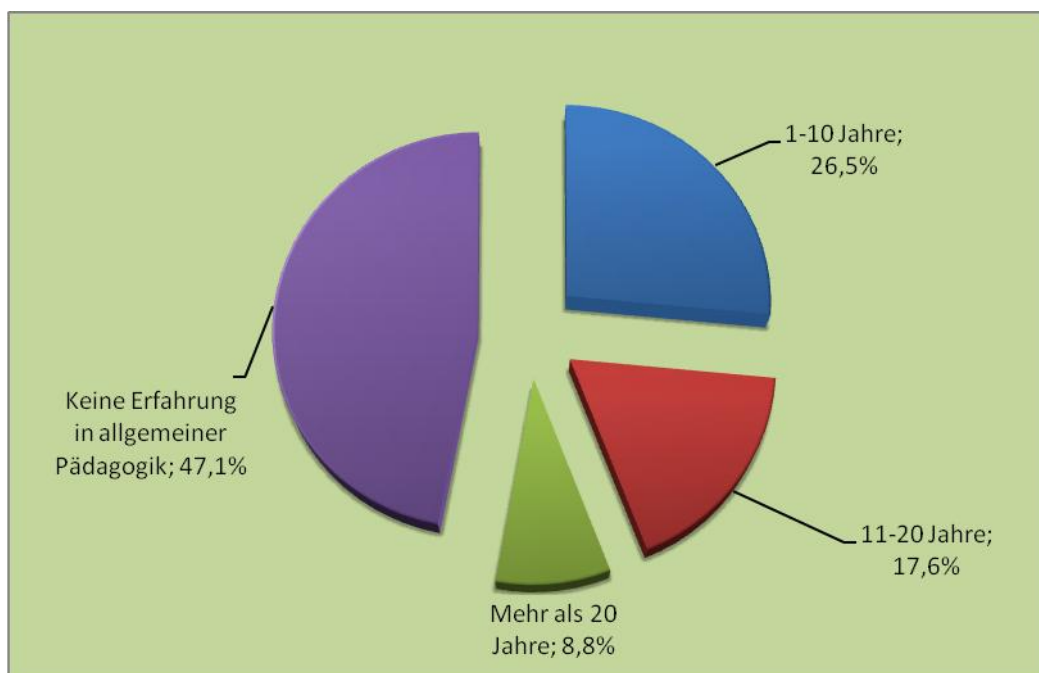


N(genannte Weiterbildungen)=56

Berufserfahrung in allgemeiner Pädagogik

Die Befragten wurden außerdem aufgefordert, anzugeben, wie viele Jahre Berufserfahrung sie sowohl in allgemeiner Pädagogik als auch in Sonderpädagogik hatten. Da viele Personen allgemeine Pädagogik als Hauptfach studiert hatten und später eine Weiterbildung in Sonderpädagogik absolvierten, wurde gefragt, wie viele Jahre Berufserfahrung sie auch in allgemeiner Pädagogik hatten. In der allgemeinen Pädagogik hatten neun der Befragten zwischen einem und zehn Jahren Berufserfahrung und sechs der Befragten zwischen elf und 20 Jahren. Drei weitere Befragte hatten über 20 Jahre Berufserfahrung. Die restlichen 16 Befragten hatten keine Erfahrung auf diesem Fachgebiet. Die meisten von ihnen hatten entweder Sonderpädagogik studiert oder ein Aufbaustudium in Sonderpädagogik absolviert.

Grafik 4: Berufserfahrung der Lehrer in allgemeiner Pädagogik



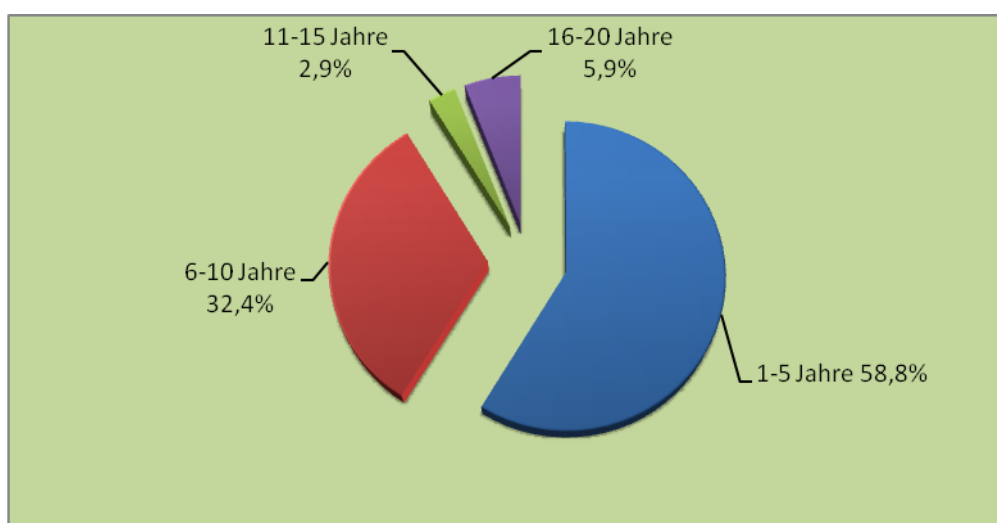
N(Lehrer)=34

Berufserfahrung in Sonderpädagogik

20 der 34 Interviewten hatten eine geringe (ein bis fünf Jahre) Berufserfahrung in Sonderpädagogik. 11 weitere Interviewte gaben an, dass sie sechs bis zehn Jahre Erfahrung in Sonderpädagogik hatten. Ein Befragter besaß elf bis fünfzehn Jahre Erfahrung und nur die übrigen zwei hatten sechszehn bis 20 Jahre Erfahrung in Sonderpädagogik.

Im Vergleich zu den Ergebnissen des BiSB- Projekts, gibt es ähnliche Ergebnisse nur hinsichtlich der Lehrkräfte mit geringer Berufserfahrung in der Sondererziehung, da 42,5% der Lehrer in der Sondererziehung angaben, 0-5 Jahre Berufserfahrung zu besitzen. Lehrkräfte mit größerer Berufserfahrung stellen nur einen geringen Prozentanteil dar. In Griechenland scheinen weit mehr Sonderschullehrer eine nur geringe Berufserfahrung zu haben im Vergleich zu ihren Kollegen in Baden-Württemberg. In Griechenland besitzen 58,8% eine Berufserfahrung von 1-5 Jahre und 32,4% haben entsprechend eine Berufserfahrung von 6-10 Jahren. Während 16,4% der Befragten des BiSB- Projekts eine Berufserfahrung von 5-10 Jahren besaßen.

Grafik 5: Berufserfahrung der Lehrer in Sonderpädagogik



$N(\text{Lehrer})=34$

Zusammenfassung und Kommentar

Die Hälfte der interviewten Lehrer hat ein Studium mit pädagogischem Hintergrund (wie z. B. an der pädagogischen Fakultät für die Erziehung in der Grundschule) absolviert. Nur zehn der Befragten haben Sonderpädagogik studiert. Das Studium der Lehrer hing auch mit ihrem Alter zusammen, weil man in Griechenland erst seit 1993 Sonderpädagogik studieren kann (vgl. Kap. 3.6.1.1, 114). Früher konnte man Allgemeinpädagogik studieren und danach eine Weiterbildung in Sonderpädagogik an der Lehrerbildungsanstalt absolvieren, wenn man als Sonderschullehrer arbeiten wollte. Aufgrund ihres Alters von 40 und mehr Jahren hatten mindestens 15 Interviewte keine Möglichkeit, Sonderpädagogik als Hauptstudium zu wählen. Andererseits steht das Studium in Zusammenhang mit der Entwicklung der Sonderpädagogik. Das Fachgebiet der Sonderpädagogik hat sich erst in den letzten Jahrzehnten ausgebildet und entwickelt sich fortwährend weiter (vgl. Kap. 3.3.2, 64). Früher war Sonderpädagogik als Studienfach kaum verbreitet und relativ unbekannt, zudem gab es damals kaum Weiterbildungsmöglichkeiten.

Nur eine Befragte hatte ein Studium ohne pädagogischen Hintergrund abgeschlossen. Sie hatte Sozialarbeit studiert. Interessant war, dass diese Befragte auch keine sonderpädagogische Weiterbildung gemacht hatte, aber dennoch als Lehrerin in einer Einrichtung arbeitete.

Bei der Frage nach Aspekten, die während des Studiums vermisst wurden, dominierten eindeutig die Wünsche nach einer stärkeren Praxisorientierung der Ausbildung bzw. nach mehr praktischer Ausbildung. Mehr als die Hälfte der Interviewten (19 Interviewte) gaben an, dass sie sich im Nachhinein ein Praktikum während ihrer Ausbildung gewünscht hätten. Interessant ist, dass während des Studiums Praktika mit pädagogischem Hintergrund oder für Sonderpädagogik angeboten werden (vgl. Kap. 3.6.1.1, 114), aber offensichtlich waren die Interviewten mit diesem Praktikum unzufrieden. Folglich fühlten die Interviewten sich nicht geeignet vorbereitet, als sie mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern zu arbeiten begannen. An zweiter Stelle haben die Lehrer in ihrer Ausbildung die Spezialisierung vermisst. Sehr

positiv ist, dass 14,7 % der Interviewten bei ihrer Ausbildung keine Aspekte vermissten. Das heißt nicht zwingend, dass diese Lehrer eine umfassende Ausbildung erhalten haben. Drei von diesen Befragten gaben als Begründung an, dass sie die Weiterbildung oder die Erfahrung als solche und nicht die Ausbildung für wichtig hielten.

Mehr als die Hälfte der Befragten (21 Personen) hatte eine Weiterbildung in Sonderpädagogik absolviert. Die Lehrerbildungsanstalten sind die bekannteste und meistverbreitete Weiterbildungseinrichtung für Lehrer in Griechenland. Dort hatten elf Befragte (fast ein Drittel) eine Weiterbildung besucht. Nur fünf hatten ein Aufbaustudium absolviert und weitere fünf hatten mehr als eine Weiterbildung besucht. Interessant ist vor allem, dass alle befragten Lehrer eine Weiterbildung in ‚allgemeiner‘ Sonderpädagogik und nicht in anderen Bereichen der Sonderpädagogik (Körperbehinderungen, geistige Behinderung usw.) absolviert hatten. Alle Weiterbildungskurse, die sie besucht hatten, standen unter dem Oberbegriff ‚Sonderpädagogik‘. Keiner der Befragten hatte demnach eine Spezialisierung vorzuweisen.

Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer hatte ein bis fünf Jahre Berufserfahrung in Sonderpädagogik, mehr als ein Viertel sechs bis zehn Jahre. Das ist schlüssig, wenn man ihr Alter berücksichtigt und wie viel Berufserfahrung sie in allgemeiner Pädagogik hatten. Die Hälfte der Befragten war unter 40 Jahre alt und die Hälfte von ihnen hatte eine Berufserfahrung in allgemeiner Pädagogik.

5.2 Aspekte der Struktur- und Konzeptqualität

Den Ansichten der Lehrpersonen wird in dieser Studie besondere Bedeutung beigemessen. Da Schulen vorrangig ‚Bildungsanstalten‘ sind, sollte das, was die mit der Aufgabe der Bildung betrauten und dafür qualifizierten Personen zu sagen haben, ein eigenes Gewicht haben.

Zunächst wurden die Lehrer nach einigen Ansichten über die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler befragt. Diese Ansichten beziehen sich auf die Struktur- und Prozessqualität. Die Beteiligten wurden hierzu befragt, da sie in

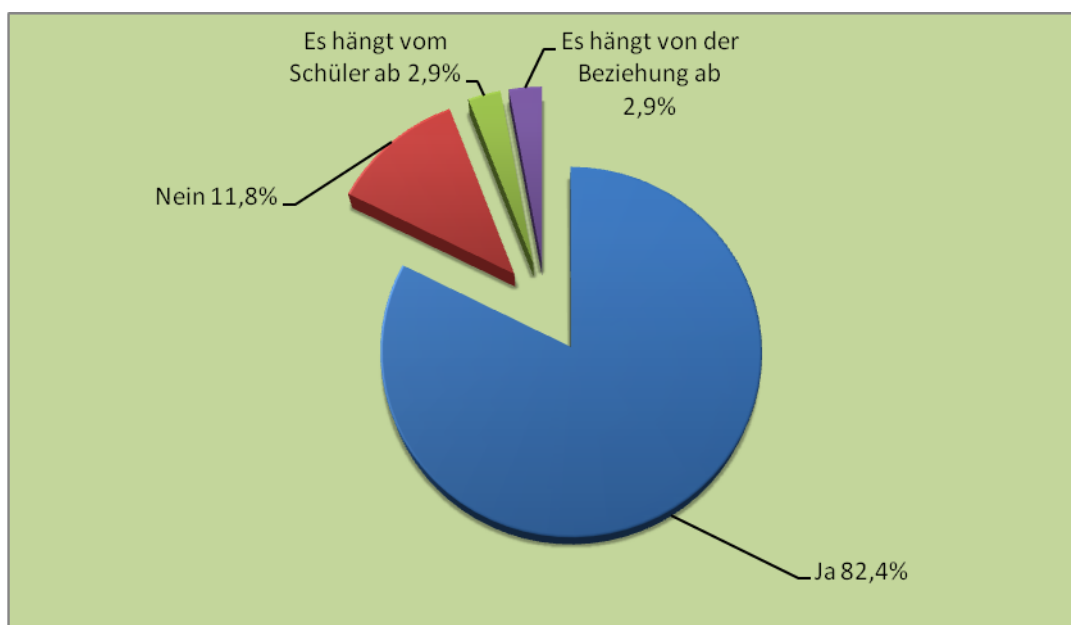
der Lage sind, den Erfolg der schulischen Angebote, des Unterrichtsprozesses und seiner Ergebnisse zu beeinflussen.

Hauptbezugsperson

Die Lehrer wurden aufgefordert, anzugeben, ob diese Schüler in besonderem Maße eine Hauptbezugsperson benötigten. 28 Befragte gaben an, dass die Menschen, die mit diesen Schülern arbeiteten, möglichst beständig sein sollten, da diese Schüler ihrer Meinung nach eine Hauptbezugsperson bräuchten. Ein weiterer Befragter erklärte: *„Das hängt von der Beziehung ab, die zwei Menschen zueinander haben“* (Lehrer N.8, 3). Ein Befragter war der Meinung, dass das von jedem einzelnen Schüler, seinen Bedürfnissen und seinem Charakter abhängt ist. Nur vier Interviewte gaben an, dass diese Schüler keine Hauptbezugsperson benötigten.

Auch im BiSB Projekt hielten die Sonderschullehrer eine Hauptbezugsperson für besonders wichtig (,voll‘ 33,1% und ,überwiegend‘ 43,4%).

Grafik 6: Brauchen diese Schüler Ihrer Meinung nach in besonderem Maße eine Hauptbezugsperson?



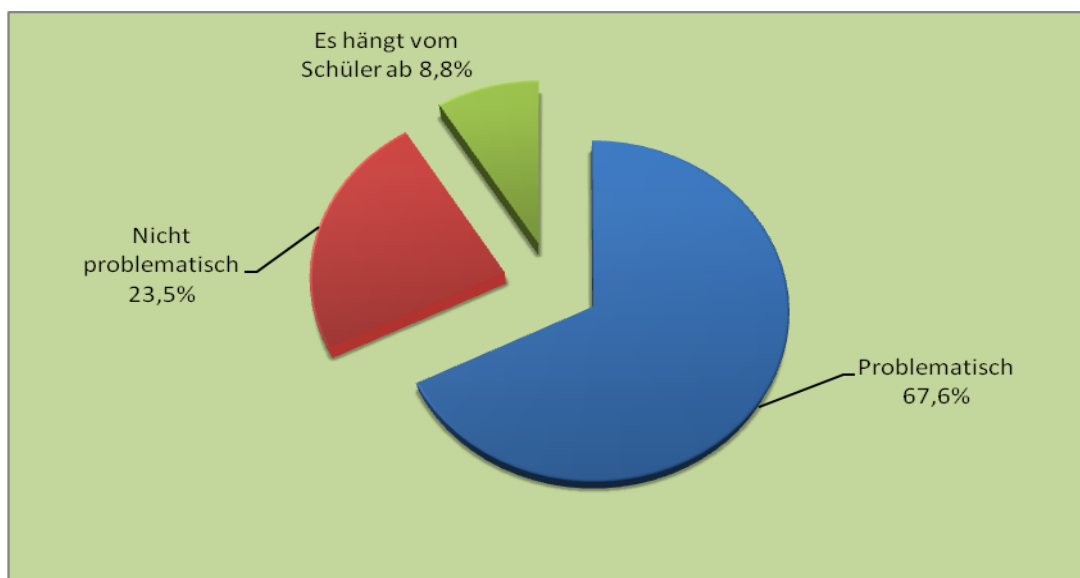
N(Lehrer)=34

Wechselnde Personen

24 Befragte waren der Meinung, dass wechselnde Personen für diese Schüler problematisch seien. Besonders gab ein Befragter an: „*Diese Schüler brauchen in ihrem Umfeld Personen, die sie kennen*“ (Lehrer N.14, 3). Sieben weitere Befragte gaben an, dass wechselnde Personen für diese Schüler nicht problematisch seien. Trotzdem wurden verschiedene Begründungen für diese Antworten angegeben. Ein Interviewter drückte es so aus: „*Wechselnde Personen sind nicht problematisch, weil diese Schüler das nicht mitbekommen*“ (Lehrer N.22, 4). Ein weiterer erklärte: „*Wechselnde Personen sind nicht problematisch, weil jede Person diesen Schülern etwas anderes bieten kann*“ (Lehrer N.4, 5). Die restlichen drei Befragten gaben an, die Antwort sei abhängig vom Schüler.

67,6% der Befragten ist der Ansicht, dass ein Wechsel der Bezugspersonen Probleme bereiten kann. Dies stimmt mit den Ergebnissen der vorherigen Frage überein, wo ein großer Anteil (82,4%) es als sehr wichtig betrachtet, dass Schwerbehinderte und mehrfach Behinderte eine feste Bezugsperson besitzen.

Grafik 7: Sind wechselnde Personen Ihrer Meinung nach problematisch, da die Schüler den Wechsel erleben?



N(Lehrer)=34

Raumgestaltung

Ob Kinder in der Schule gut lernen können, hängt auch von äußeren Bedingungen ab. Bei schwer- und mehrfachbehinderten Schülern ist davon auszugehen, dass die Gestaltung und Ausstattung der Räume von großer Bedeutung sind. Die Räume sollten zum Wahrnehmen auffordern, aber auch zu den Aktivitätsformen anregen, die im Bereich der Bewegung und der Betätigung schwer- und mehrfachbehinderter Schüler möglich sind.

Auf die Frage, ob die schwer- und mehrfachbehinderte Schüler, einen auf ihre besonderen Bedürfnisse gestalteten Raum benötigen, waren alle Interviewten (34 Befragte) der Meinung, dass die Raumgestaltung an den Bedürfnissen dieser Schüler orientiert sein sollte. Immer häufiger werden unter Wissenschaftlern die Einflüsse von individuell gestalteten und an die Schüler angepasste Räume diskutiert. Die Beziehung zwischen dem Raum und seiner Gestaltung, der verfügbaren und zugänglichen Mittel und der Umgebungsgestaltung könnte in die Planung des Unterrichts mit einbezogen werden.

Das BiSb Projekt zählte vergleichbare Ergebnisse. 61,6% der Lehrer für Sondererziehung stimmten ‚voll‘ mit dieser Aussage und 28,8% ‚überwiegend‘ zu.

Feste Tagesstruktur

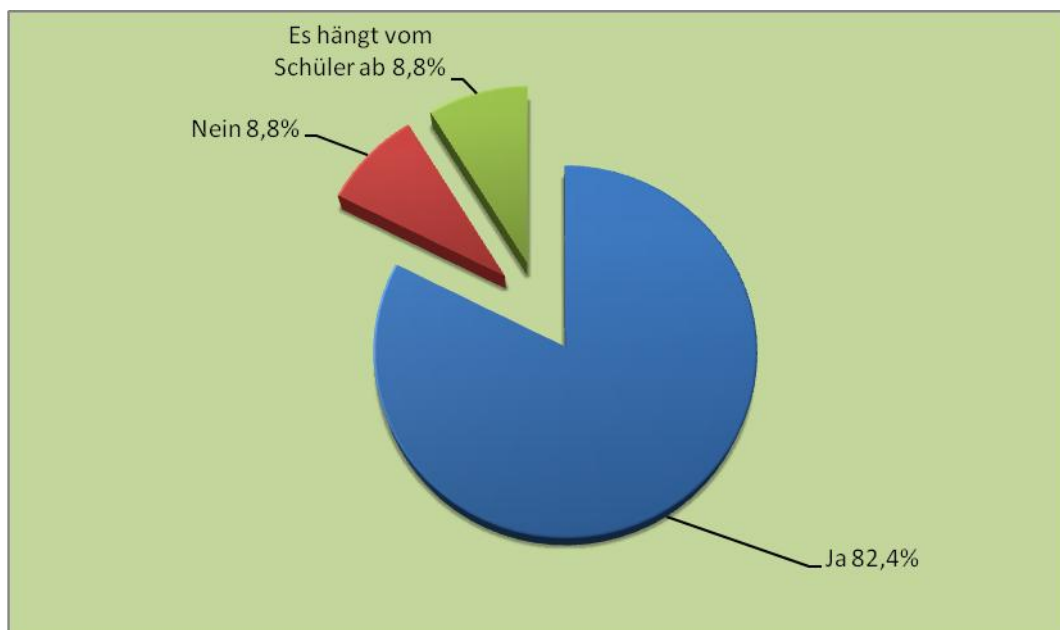
„Die Notwendigkeit einer klaren Struktur des schulischen Geschehens und insbesondere des Unterrichts wird in der Schulpädagogik generell gesehen. Für Kinder und Jugendliche mit erheblichen kognitiven und anderen Beeinträchtigungen gilt dies nach allgemeiner Auffassung jedoch in besonderem Maße da sie darauf angewiesen sind, dass die Welt und ihre Abläufe für sie durchschaubar und nachvollziehbar sind und sie sich darin orientieren können“ (Klauss et al. 2005, 218)

27 der 34 Interviewten waren der Meinung, diese Schüler bräuchten vor allem eine feste Tagesstruktur. Nur vier Befragte stimmten dieser Meinung nicht zu.

Die restlichen drei Befragten meinten, dies hänge von jedem einzelnen Schüler und seinen Bedürfnissen ab.

Die Notwendigkeit einer festen Tagesstruktur bejahen vollkommen 61,4% ,überwiegend‘ 27,6% der befragten Sonderschullehrer im BiSB- Projekt.

Grafik 8: Glauben Sie, dass diese Schüler in besonderem Maße eine feste Tagesstruktur brauchen?



$N(\text{Lehrer})=34$

Braucht man eine höhere fachliche Ausbildung?

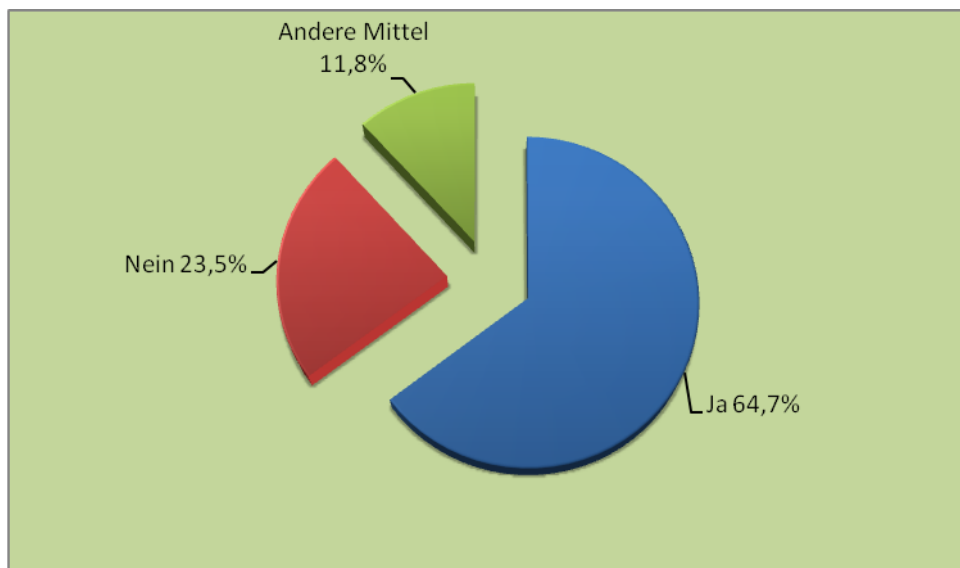
23 Interviewte hielten es für notwendig, dass Menschen, die mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern arbeiten, eine höhere fachliche Ausbildung absolvieren. Andererseits waren immerhin sieben Befragte der Meinung, dass man keine höhere fachliche Ausbildung für die Arbeit mit diesen Schülern benötige. Nur einer von ihnen begründete seine Antwort und erklärte: „*Eine Ausbildung in Sonderpädagogik reicht aus. Aber sie sollte nicht oberflächlich sein. Sie sollte tiefer gehen*“ (Lehrer N.1, 5). Weitere vier Befragte gaben an, dass für diese Aufgabe andere Eigenschaften wichtiger seien, wie z. B. dass die Lehrer Phantasie aufbringen und Zuneigung gegenüber diesen Schülern empfinden.

Diese Ergebnisse stimmen nicht mit den Ergebnissen des BiSb Projekts überein, bei dem insgesamt die Sonderschullehrer am stärksten dazu tendieren, die Aussage abzulehnen. 29% der Befragten antworteten mit ‚überhaupt nicht‘ und 29% ‚etwas‘.

„Vermutlich haben SonderschullehrerInnen am ehesten den Eindruck, dass eine qualifizierte Ausbildung die Aspekte mit einbeziehen kann, die für diese Personengruppe wichtig sind, weil sie diese Erfahrung im Studium gemacht haben, sie sehen also evtl. weniger die Notwendigkeit einer ‚besonderen Qualifikation‘“ (Klauß et al. 2005, 51).

Im Gegensatz dazu, teilen in Griechenland die Sonderschullehrer diese Ansicht nicht, da die Mehrheit meint, dass sie keine qualifizierte Ausbildung besitzen und sie während ihres Praktikums keineswegs die praxisnahe Erfahrung erwerben, die erforderlich ist.

Grafik 9: Braucht man für die Arbeit mit diesen Schülern Ihrer Meinung nach eine höhere fachliche Ausbildung als für die Arbeit mit weniger schwer behinderten Schülern?

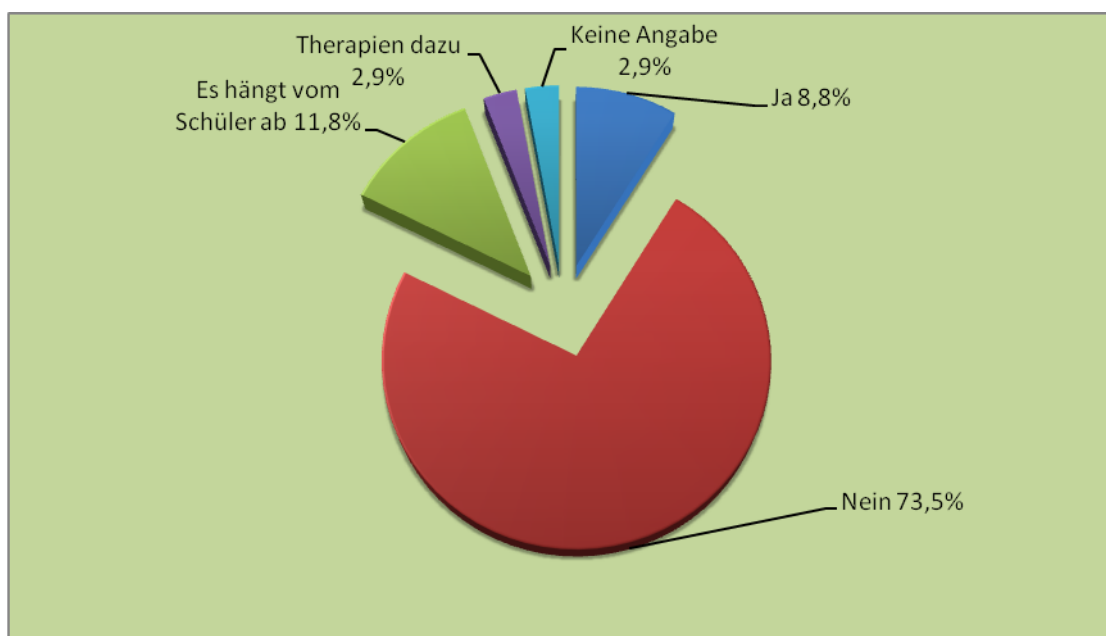


$N(\text{Lehrer})=34$

Gute Pflege

Die Lehrer wurden auch aufgefordert, zu beantworten, ob eine fürsorgliche Pflege ihrer Meinung nach alles umfasse, was schwer- und mehrfachbehinderte Schüler benötigen. 25 Interviewte waren der Meinung, dass diese Schüler nicht nur eine fürsorgliche Pflege brauchen. Manche erklärten, diese Schüler bräuchten viel mehr als gute Pflege, z. B. gute Bildung und den Zugang zur Gesellschaft (Inklusion). Drei weitere Befragte antworteten positiv. Nur vier Befragte gaben an, dies hänge von den Fähigkeiten der Schüler ab. Besonders erklärte ein Interviewter: *„Sie brauchen nicht nur gute Pflege. Wenn diese Schüler auch im Bereich der Kulturtechniken Fortschritte machen können, sollten sie Unterricht im engeren Sinne erhalten“* (Lehrer N.5, 5). Ein Befragter gab an, dass neben guter Pflege auch Therapien eine große Rolle spielen. Nur ein Befragter erklärte, dass er nicht ausreichend Erfahrungen habe, um diese Frage zu beantworten.

Grafik 10: Umfasst eine gute Pflege alles, was Schüler mit schwersten Behinderungen brauchen?



N(Lehrer)=34

Zusammenfassung und Kommentar

Die Mehrheit der interviewten Lehrer war der Meinung, die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler bräuchten in besonderem Maße eine Haupt Bezugsperson und wechselnde Personen bereiten diesen Schülern Schwierigkeiten. Die Fragen nach Haupt Bezugsperson und wechselnden Personen stehen in unmittelbarem Bezug zueinander. Deswegen haben fast genauso viele Lehrer geantwortet, dass schwer- und mehrfachbehinderte Kinder in besonderen Maße eine Haupt Bezugsperson benötigen und dass wechselnde Personen für diese Gruppe problematisch sein. Es kann sein, dass die Beteiligten so stark die Notwendigkeit einer konstanten Haupt Bezugsperson erwähnen, weil sie für gewöhnlich selbst diese Person sind. Somit kann die Arbeitsrealität und ihre Bedingungen vermutlich die Einschätzung wichtiger Punkte beeinflussen.

Die Mehrheit der Befragten (27 Interviewte) gab auch an, diese Schüler bräuchten eine feste und geregelte Tagesstruktur. Das steht in Übereinstimmung mit der Literatur, weil in der Schulpädagogik die generelle Notwendigkeit einer klaren Struktur des schulischen Geschehens und insbesondere des Unterrichts gesehen wird. Dies gilt besonders für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, da sie darauf angewiesen sind, dass die Welt und ihre Abläufe für sie durchschaubar sind und sie sich daran orientieren können.

Alle Befragten waren damit einverstanden, dass diese Schüler eine ihren Bedürfnissen entsprechende Raumgestaltung benötigten. Schwer- und mehrfachbehinderte Menschen sind in (fast) allen Lebensbereichen auf umfassende Unterstützung angewiesen. Eine ihren Bedürfnissen entsprechende Raumgestaltung könnte ihr Leben und ihren Alltag vereinfachen und die Aktivitäten in Schulräumen ermöglichen (vgl. Kap. 2.1, 26).

Aus den Angaben der Lehrer auf die Frage, ob eine höhere fachliche Ausbildung für die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern notwendig sei, ergab sich ein insgesamt positiv-zustimmendes Bild. 23 der 34 Interviewten (64,7 %) waren der Meinung, dass man eine höhere fachliche

Ausbildung für die Arbeit mit diesen Schülern benötige. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit der Literatur, wo erwähnt wird, dass die mangelnde ‚Interprofessionelle Aneignung‘ der Ausbildung der Sonderschullehrer und die mangelnde Beschäftigung der Studenten mit fachlichen Konzepten während ihres Studiums, zu späteren Überforderungen im beruflichen Alltag an Sonderschulen führen können. (vgl. Kap. 3.6.1.3, 118). Trotzdem gaben sieben Befragte eine negative Antwort. Einige der Befragten erklärten, dass die Arbeit mit allen Schülern und nicht nur mit Schwer- und Mehrfachbehinderten, eine höhere fachliche Ausbildung erfordere. Andere wiederum meinten, dass keine höhere fachliche Ausbildung, sondern eine differenziertere und bessere Ausbildung erforderlich sei. Es erscheint aufgrund dieser Aussagen wahrscheinlich, dass diese Befragten mit den Ausbildungsmöglichkeiten und -angeboten nicht zufrieden sind.

Die Mehrheit der Interviewten gab an, dass schwer- und mehrfachbehinderte Schüler nicht nur gute Pflege, sondern auch gute Bildung bräuchten. Natürlich ist Pflege ein Teil der Bildung, allerdings umfasst Bildung wesentlich mehr. Vier Befragte gaben an, dies hänge vom jeweiligen Schüler ab. Besonders erklärte einer von ihnen: *„Sie brauchen nicht nur gute Pflege. Wenn diese Schüler auch im Bereich der fundamentalen Grundkenntnisse bzw. Grundfächer (Schreiben, Lesen, Mathematik) Fortschritte machen können, sollten sie Unterricht im engeren Sinne erhalten“* (Lehrer N.5, 5). Was aber passiert, wenn die Schüler keine Fortschritte im Bereich der Kulturtechniken machen können? Erhalten diese Schüler dann keinen Unterricht? Der Lehrer bietet den Schülern Unterricht nur an, falls die Schüler Fortschritte in einem Bereich machen können und sonst nicht? Das legt den Schluss nahe, diese vier Lehrer seien der Meinung, der Lehrer könne einem Schüler umso weniger anbieten, je schwerer er behindert ist. Eine Einschätzung, die in unserem Lebensumfeld nicht sinngemäß erscheint.

5.3 Aspekte der Prozessqualität

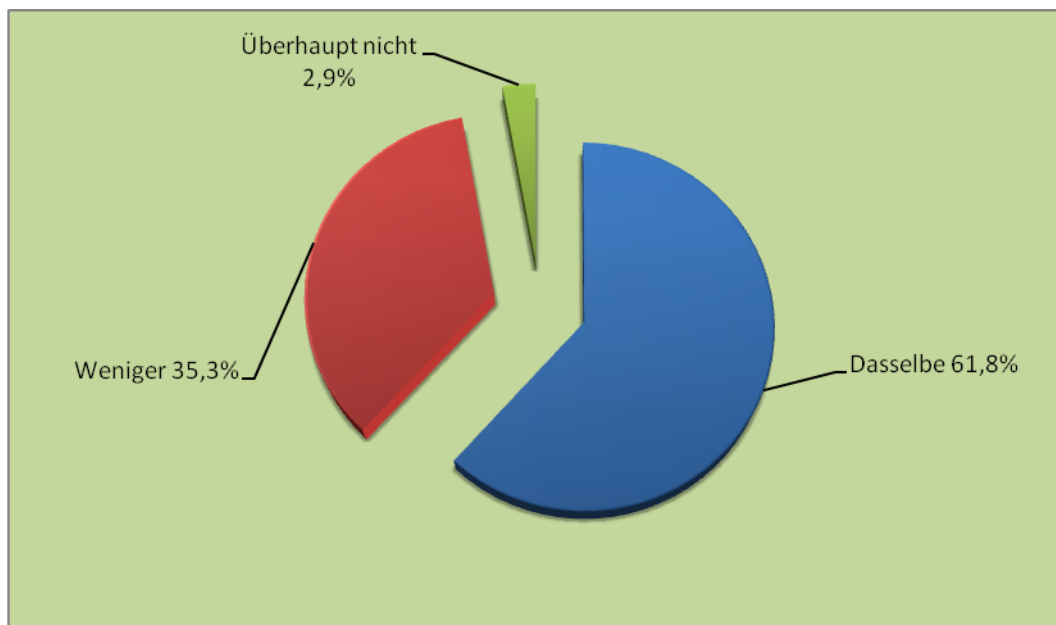
Unterrichtsvorbereitung und Unterricht

Der Unterricht stellt die zentrale Aufgabe der Schule dar. Das Unterrichten und die Förderung der Entwicklung schwer- und mehrfachbehinderter Schüler erfordern eine individuelle Unterrichtsform (dazu gehört Einzelförderung und Therapie) (vgl. Kap. 3.5.1.5.2). Wenn der Unterricht den Bedürfnissen dieser Schüler nicht entspricht und wenn sich diese Schüler nicht etwas für sie individuell Bedeutsames aneignen können, ist das im Bildungsrecht aufgeführte Prinzip für sie nur teilweise verwirklicht (Klauß et al. 2006, 167).

Unterrichtsplan

21 Lehrer gaben an, dass sie auch für diese Schüler den Unterricht vorbereiten und planen. Trotzdem planten zwölf der Befragten weit aus weniger für diese Schüler als für die Schüler mit leichter Behinderung. Nur ein Befragter gab an, dass er für diese Schüler überhaupt keinen Unterricht plant.

Grafik 11: Planen Sie auch für diese Schüler im Vergleich zu anderen Schülern?



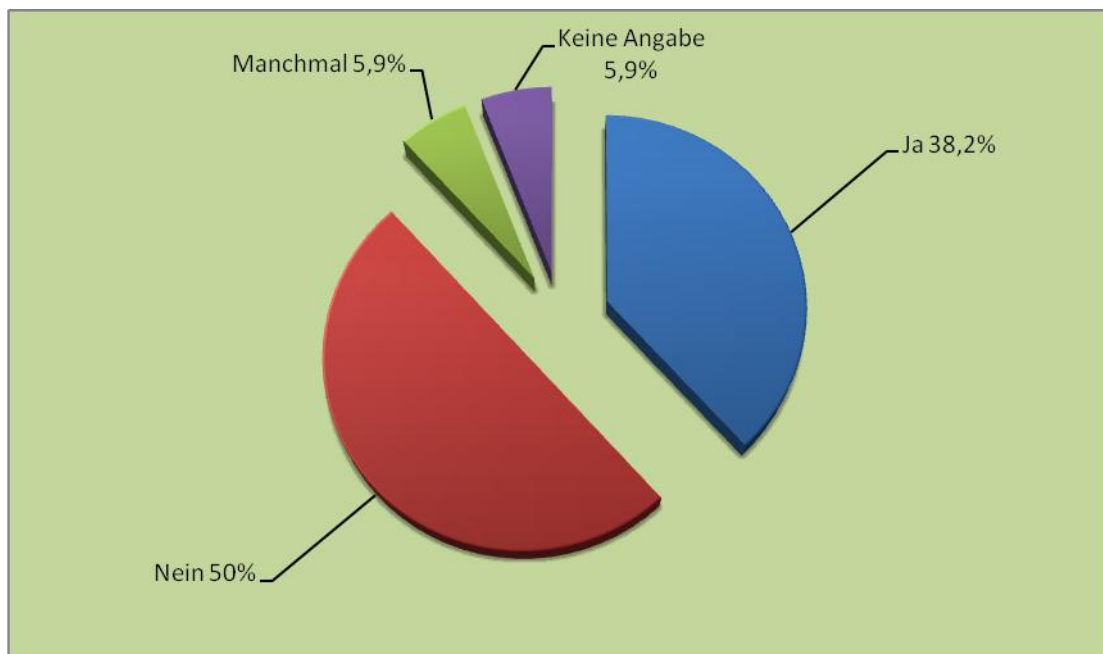
N(Lehrer)=34

Unterrichtsvorbereitung

Genau die Hälfte der Lehrer (17 Interviewte) war der Meinung, dass die Unterrichtsvorbereitung für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler nicht zeitaufwändiger ist als die Vorbereitung des Unterrichts für Schüler mit leichter Behinderung. 13 der Befragten gaben an, dass sie mehr Zeit bräuchten, um den Unterricht für diese Schüler vorzubereiten. Zwei gaben an, dass die Unterrichtsplanung für diese Schüler nur manchmal zeitaufwändiger ist. Die restlichen beiden Befragten konnten keine Angaben machen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen des BiSB- Projekts, wo 30,6% der Sonderschullehrer ‚überhaupt nicht‘ und 43,8% ‚etwas‘ antworteten, gibt es bedeutende Unterschiede. Obwohl auch in der vorliegenden Studie 50% der Befragten diese Frage negativ beantwortete, gab ein Anteil von 38,2% an, mehr Zeit zur Unterrichtsplanung für diese Schülergruppe zu benötigen. Mit ‚voll‘ haben nur 13,2% der Teilnehmer im BiSB- Projekt geantwortet.

Grafik 12: Ist die Unterrichtsplanung für Schüler mit schwersten Behinderungen im Vergleich zu anderen Schülern zeitaufwändiger?



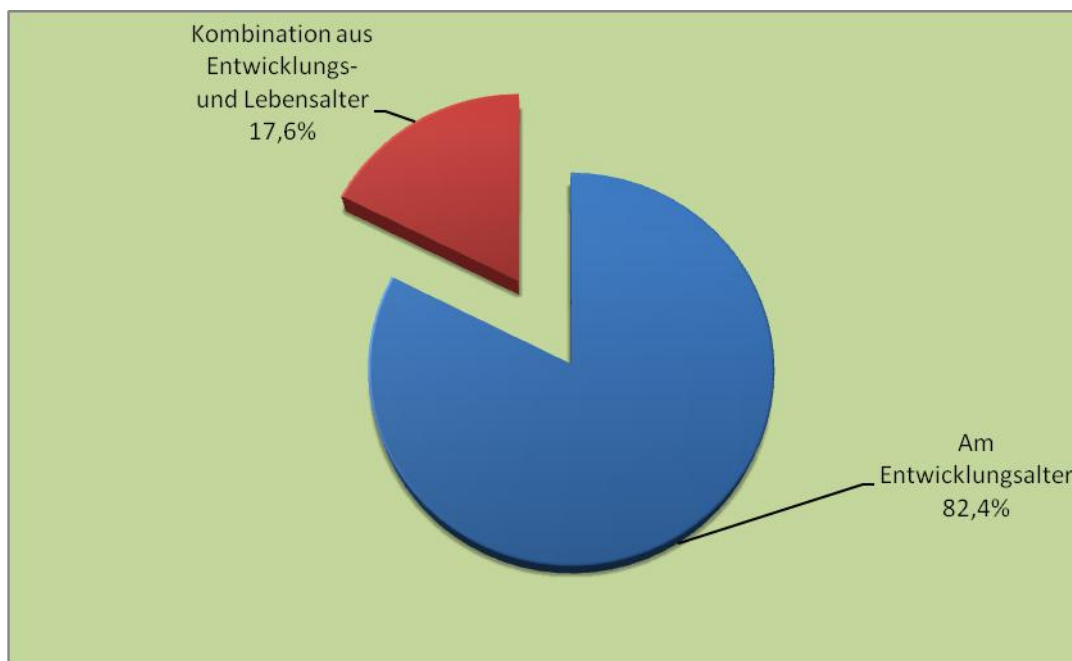
N(Lehrer)=34

Am Entwicklungs- oder Lebensalter orientierte Angebote?

Bei der Frage, ob es bei diesen Schülern wichtiger ist, sich mit den eigenen Angeboten an deren Entwicklungsalter oder am Lebensalter zu orientieren, hat sich die überwältigende Mehrheit der Lehrer (82,4%) für das Entwicklungsalter entschieden. Für sie scheint das Lebensalter dieser Schüler keine wichtige Rolle bei deren Bildung zu spielen. Nur sechs Befragte haben geantwortet, dass die Kombination des Entwicklungs- und des Lebensalters wichtig sei. Sie waren der Meinung, dass man bei den Bildungsangeboten für diese Schüler auch das Lebensalter berücksichtigen sollte.

Bei dieser Frage zeigen auch die Ergebnisse des BiSB- Projekts, dass die Sonderschullehrer meinen, die Orientierung am Entwicklungsalter wäre geeigneter als die am Lebensalter.

Grafik 13: Ist es Ihrer Meinung nach bei diesen Schülern wichtiger, sich bei den Angeboten am Entwicklungsalter zu orientieren oder am Lebensalter?



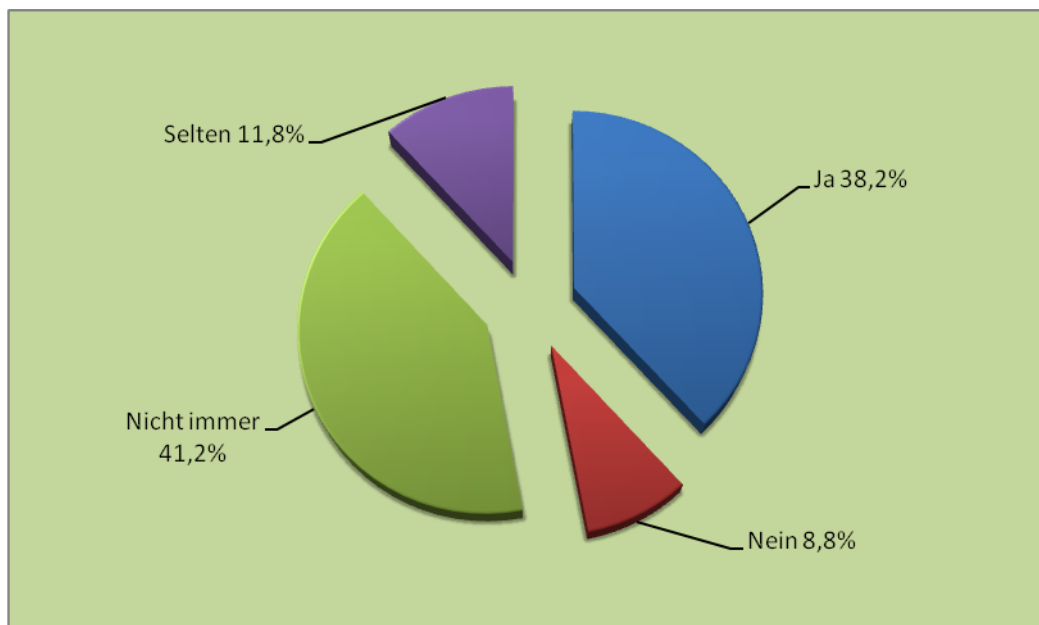
N(Lehrer)=34

Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler

Bei der Frage, ob die Lehrer verstehen, was diese Schüler ausdrücken wollen, gaben nur 13 der Befragten an, sie verstünden die Ausdrücke dieser Schüler. Die Antworten von den restlichen 21 Interviewten lagen im Bereich ‚nicht immer‘, ‚selten‘ und ‚nein‘. Die Interpretation der Ergebnisse kann nicht als zuversichtlich bewertet werden, da, wie es scheint, die Mehrzahl der Befragten nicht in der Lage ist, die Schwierigkeiten zu erkennen bzw. sich schwer tun, die Ausdrucksweise/ Kontaktform der Schüler mit schweren mehrfachen Behinderungen zu erkennen.

Auch beim BiSB- Projekt und bei der Frage *„Ist bei den SchülerInnen zu erkennen, was sie ausdrücken möchten“* erklärte ein Großteil der befragten Sonderschullehrer (fast 60%), dass sie ‚etwas zustimmen‘. Auch in dieser Studie erklärte ein großer Anteil der Befragten, dass sie nicht immer verstehen, was die Schüler ausdrücken möchten. Ein bedeutender Unterschied zwischen den beiden Studien besteht im Anteil der Antworten, man ‚verstehe stets‘, was die Schüler ausdrücken möchten. Während bei dieser Studie dieser Anteil 38,2% ist, beträgt er beim BiSB- Projekt ca. 10%. Die Ergebnisse dieses Vergleichs erscheinen merkwürdig, wenn man bedenkt, dass es unter den Befragten im Rahmen dieser Studie kaum speziell ausgebildete Lehrer gibt, die meist auch während ihrer Studien in Griechenland eine geringe praktische Ausbildung erfahren haben und über eine geringe Berufserfahrung verfügen.

Grafik 14: Wissen Sie, was diese Schüler ausdrücken wollen?

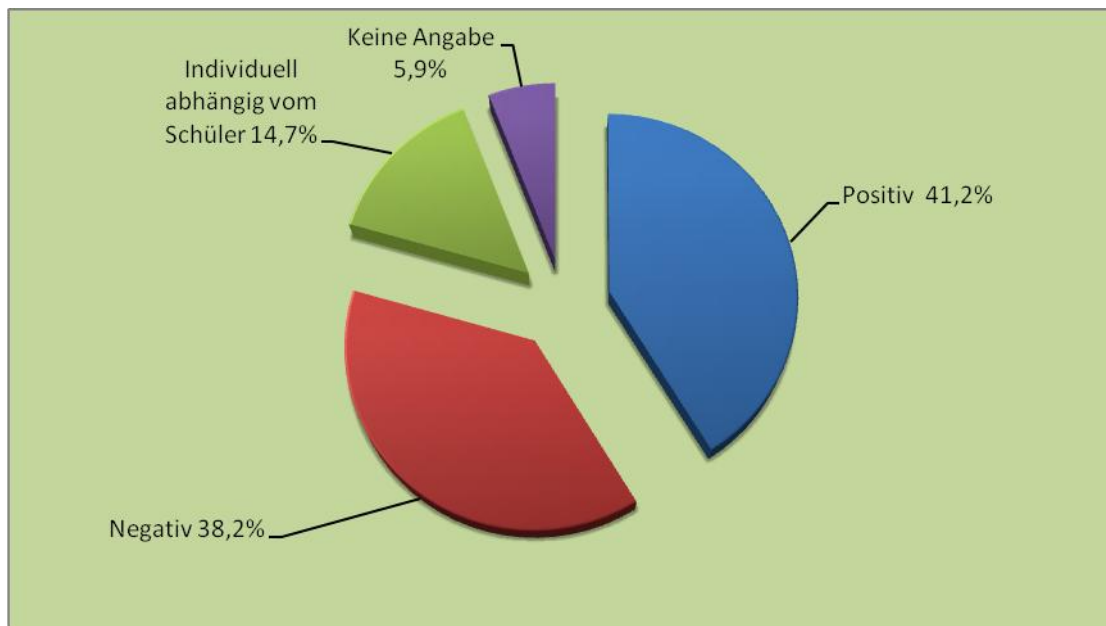


$N(\text{Lehrer})=34$

Unterrichtsklima

13 der Befragten meinten, diese Schüler beeinflussten das Klima in ihrer Klasse eher negativ, weil sie oft schreien oder weinen oder weil ihre Mitschüler Angst vor ihnen hätten. 14 Interviewte waren der Meinung, diese Schüler beeinflussten das Klima in ihrer Klasse eher positiv. Diese Lehrer gaben an, diese Schüler weckten positive Gefühle und somit kümmern sich ihre Mitschüler um sie. Ein Lehrer gab an: *„An einer Sonderschule akzeptieren sich die Schüler gegenseitig. Sie akzeptieren einander“* (Lehrer N.1, 4). Fünf weitere Befragte gaben an, dies hänge von jedem einzelnen Schüler ab oder davon, wie gut ihre Mitschüler sie annehmen. Die restlichen zwei Befragten konnten die Frage nicht beantworten. Bemerkenswert ist die Einschätzung eines Lehrers: *„Die Schüler mit schwersten Behinderungen sind manchmal unsichtbar. Besonders wenn ich mit einem anderen Schüler arbeite“* (Lehrer N.2, 3)

Grafik 15: Beeinflussen die Schüler mit schwersten Behinderungen Ihrer Meinung nach das Klima in Ihrer Klasse eher positiv?

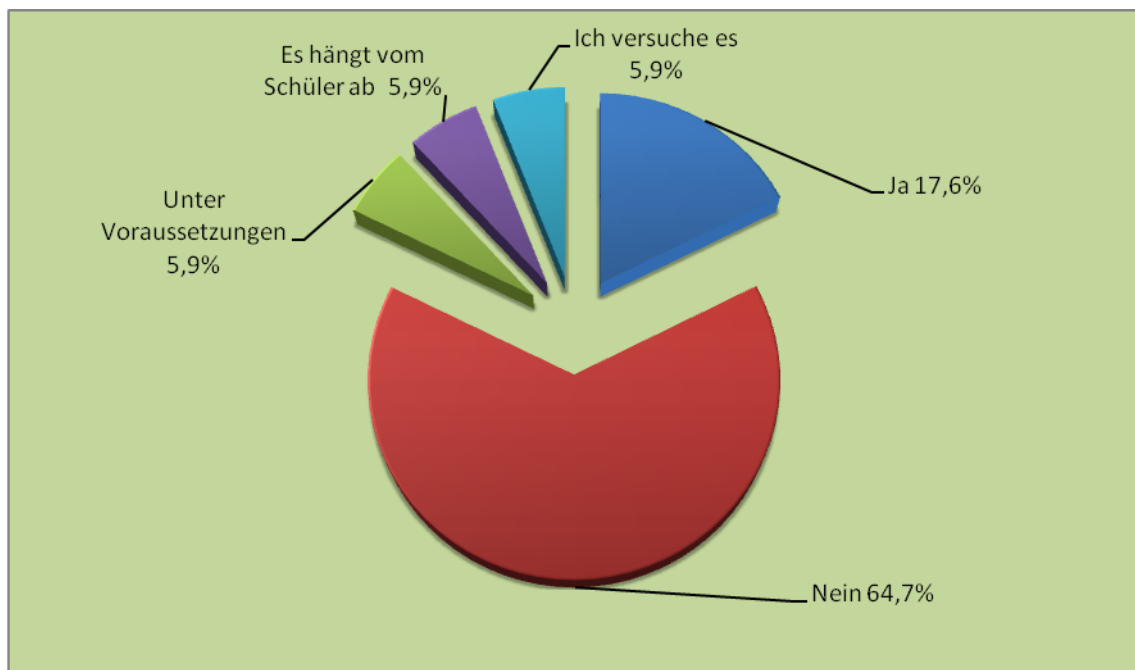


N(Lehrer)=34

Teilnahme am Unterricht

Die Lehrer wurden außerdem befragt, ob schwer- und mehrfachbehinderte Schüler sich am Unterricht beteiligen. 22 der Interviewten haben geantwortet, diese Schüler nähmen am Unterricht nicht teil. Nur sechs Befragte haben mit Ja geantwortet. Zwei weitere Befragte gaben an, diese Schüler nähmen am Unterrichtsgeschehen teil, wenn der Unterricht ihren Fähigkeiten entspricht. Zwei weitere meinten, die Beteiligung im Unterricht hänge von den Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers ab. Die restlichen beiden gaben an, sie würden versuchen, diese Schüler am Unterricht teilhaben zu lassen. Das heißt, dass diese Schüler zwar anwesend sind, sich aber nicht beteiligen. Man könnte annehmen, dass bei den Antworten, diese Schüler beteiligen sich überhaupt nicht am Unterricht, der Unterricht nicht adäquat auf die Bedürfnisse dieser Schüler angepasst bzw. vorbereitet wird oder keine Hilfsmittel bzw. Unterrichtsmethoden benutzt werden, die die Unterrichtsbeteiligung dieser Schüler fördert. Leider werden hierzu keine Erläuterungen bzw. Erklärungen hinsichtlich der fehlenden Beteiligung der Schüler am Unterricht gegeben.

Grafik 16: Nehmen diese Schüler am Unterricht teil?



$N(\text{Lehrer})=34$

Zusammenfassung und Kommentar

Die Mehrheit der Interviewten (21 Befragte) gab an, dass sie den Unterricht auch für diese Schüler planen, obwohl sie oft spontan reagieren und von diesem Plan abweichen müssen. Das ist sehr positiv zu bewerten. Allerdings lässt sich aus den Antworten schließen, dass viele Befragte nicht planen. Sie haben vermutlich angegeben, was sie für ‚richtig‘ halten. Das geht aus dem Vergleich zwischen den Antworten bei verschiedenen Fragen des Interviews hervor.

Zum Beispiel gibt ein Lehrer an, dass er versucht, den gleichen Unterricht auch für diese Schüler zu planen (Lehrer N.20, 3). Trotzdem gab derselbe Lehrer bei der Frage, ob er allein oder mit noch jemandem über die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Schwerpunkte des Förderplans für den ausgewählten Schüler entscheidet, an, es gäbe keinen Förderplan (Lehrer N.20, 7). Auch bei der Frage nach der Einzelförderung und der Förderung in der Gruppe gab dieser Lehrer an: *„Es gibt keine Förderung. Wir passen nur auf den Schüler auf. Eine halbe Stunde pro Tag beschäftige ich mich ausschließlich mit ihm. Oft schläft er in der Klasse“* (Lehrer N.20, 8). Das ist sehr bedauerlich, wenn man bedenkt, dass Unterricht die zentrale Aufgabe der

Schule darstellt, auch wenn es wegen der erwähnten Einschränkungen schwer ist, schwer- und mehrfachbehinderte Kinder zu unterrichten. Bei der Frage nach der Zeit, die dieser Lehrer für die Planung des Unterrichts für den ausgewählten Schüler pro Tag im Durchschnitt braucht, hat er geantwortet, er plane keinen Unterricht (Lehrer N.20, 8).

Auch eine Lehrerin gab bei der Frage, ob schwer- und mehrfachbehinderte Schüler am Unterricht teilnehmen, an, sie versuche, den Unterricht so zu planen, dass auch diese Schüler teilnehmen können (Lehrerin N. 26, 4). Trotzdem erklärte die Lehrerin bei der Frage, wie viel Zeit der ausgewählte Schüler pro Woche in der Klasse/Gruppe und wie viel Zeit er in der Einzelförderung verbringe, es habe bisher nur Einzelförderung gegeben, weil der Schüler nicht mit anderen zusammen sein wolle (Lehrerin N.26, 8). Auch bei der Frage, wie viel Zeit sie für die Planung des Unterrichts für diesen Schüler pro Tag im Durchschnitt bräuchte, antwortete sie, es gäbe keine Planung, weil der Schüler nicht viele Fähigkeiten besitze (Lehrerin N. 26, 8).

Dennoch ist der Anteil, derer, die weniger planen, hoch (35,3%). Angesichts der besonderen Einschränkungen von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern stellt der Unterricht besonders hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Wenn man den Unterricht nicht gewissenhaft plant und an die Bedürfnisse der Schüler anpasst, ist es besonders schwierig von angepasstem Unterricht zu sprechen, der den Schülerbedürfnissen entspricht.

Nur die Hälfte der Lehrer verneinte die Frage, ob die Planung des Unterrichts für diese Schüler zeitaufwändiger sei. Dass die Hälfte der interviewten Lehrer nicht mehr Zeit für die Unterrichtsplanung für diese Schüler brauchte, steht in Widerspruch zur Literatur. Schwer- und mehrfachbehinderte Schüler stellen Lehrer vor die schwere Aufgabe, herausfinden zu müssen, welche Lebensaufgaben die Schüler meistern und wie sie sich die Welt erschließen können. Sie müssen entsprechende Zugangs- und Vermittlungsformen finden, einschließlich angemessener Medien, Hilfsmittel, angepasste Einrichtungen. Dabei müssen sie immer die Komplexität vorliegender Schädigungen berücksichtigen, ebenso die individuelle Verfassung und die Persönlichkeit des

Betroffenen. Deswegen sollten die Lehrer normalerweise mehr Zeit für die Unterrichtsplanung für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler aufwenden, um herauszufinden, wie schwer- und mehrfachbehinderte Schüler unterrichtet werden können, um alternative Unterrichtsweisen zu erkunden und wie diese in den Unterricht eingebunden werden können. Das könnte womöglich heißen, dass manche Lehrer nur betreuen und keinen Unterricht durchführen und deshalb keine Planung benötigen. Beispielsweise, scheinen die Antworten des Lehrers N.20, die in der vorherigen Seite aufgeführt werden, diese Ansicht zu unterstützen. Dies ist selbstverständlich nicht der Regelfall, weist aber gewiss auf keinen positiven Unterrichtsverlauf und eine Unterrichtsplanung hin, zumindest bei diesem konkreten Lehrer. Wie beim Fall des Lehrers N. 20, gibt es Hinweise bei einigen wenigen Interviews darauf, dass die Lehrkräfte sich tatsächlich nur mit der Betreuung dieser Schüler beschäftigen.

82,4% der Interviewten ist der Ansicht, dass es bei der Bildung dieser Schüler wichtiger sei, die Angebote am Entwicklungsalter zu orientieren. Nur 17,6% der Befragten glaubte, dass man sowohl das Entwicklungs- als auch das Lebensalter berücksichtigen solle. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Interviewten, das Lebensalter beim Bildungsprozess der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler nicht berücksichtigt. Bemerkenswert ist, warum die meisten Lehrer dieser Meinung sind. Die Frage, ob man beim Unterricht, das biologische Alter oder das Entwicklungsalter berücksichtigen soll, hängt davon ab, ob die schwer- und mehrfach behinderten Schüler Teil der Gruppe der Altersgleichen sind. *„Dies kann als Aspekt der Normalisierung verstanden werden, wonach auch Menschen mit Behinderungen ein Leben führen sollten, das für andere Personen in ihrem Alter als ‚normal‘ angesehen wird“* (Klauß et al. 2005, 99). Die Schüler sollten nicht jahrelang auf demselben Lernniveau bleiben. Die Lehrer sollten den Schülern auch Anreize bieten, die ihrem Alter entsprechen, und einen ihrem Alter, ihrem Wesen und ihren Bedürfnissen entsprechenden Unterricht anbieten.

Der Mehrheit der Befragten (21 Interviewte) fiel es schwer, zu verstehen, was diese Schüler ausdrücken wollen. Daraus kann man schließen, dass die Lehrer überwiegend den Eindruck haben, die Kommunikation sei mit schwer-

und mehrfachbehinderten Schülern sehr schwierig. Die fehlende verbale und oft schwer verständliche nonverbale Kommunikationsfähigkeit ist ein Merkmal dieser Gruppe (vgl. Kap. 2.2, 29). Deshalb sollten die Lehrer und alle Menschen, die mit dieser Gruppe arbeiten, unterschiedliche alternative Methoden finden, um eine Beziehung und Kommunikation mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern aufbauen zu können, weil ohne Kommunikation, die Vermittlung von Bildung nicht vorstellbar ist.

Die Frage, ob diese Schüler das Klima der Klasse eher positiv oder negativ beeinflussen, beantworteten die Lehrer je zur Hälfte positiv und negativ. Einerseits war die Rede davon, dass sie das Klima in der Klasse stören, etwa durch Schreie. Andererseits stellten manche Lehrer auch fest, dass diese Schüler positive Gefühle bei ihren Klassenkameraden wecken.

Die Lehrer wurden auch gefragt, ob sich diese Schüler am Unterricht beteiligen. Die Mehrheit der Befragten hat das negiert. Nur 17,6 % war der Meinung, auch diese Schüler könnten am Unterricht ebenso teilnehmen wie Schüler mit leichten oder ohne Behinderungen. Wenn die Lehrer den Schülern einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Unterricht anbieten würden, dann würden auch die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler am Unterricht teilnehmen. Die Lehrer sollten den Hilfebedarf und die Einschränkungen der Schüler in vielen Bereichen berücksichtigen, um den Unterricht richtig vorzubereiten und schwer- und mehrfachbehinderten Schülern zu helfen, am Unterricht teilzunehmen (vgl. Kap. 2.5.5, 47).

Das Neue Curriculum setzt Ziele und Unterrichtsinhalte, die die Lehrkräfte bei ihrem Werk unterstützen sollen. Dennoch sind die Ergebnisse nicht die erwarteten. Warum ist das so? Planen die Lehrer den Unterricht mit Anpassung an die schwer- und mehrfach behinderten Schüler und schaffen es diese Schüler nicht, dem Unterricht zu folgen bzw. ist dieser nicht ausreichend auf ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse angepasst?

Die Antworten geben keinerlei Auskunft über die Ursachen der fehlenden Beteiligung dieser Schüler am Unterricht. Womöglich wäre bei einer unterschiedlicheren Formulierung der Frage, z.B. „Auf welche Art beteiligen

sich diese Schüler am Unterricht“ oder „Welche Adaptionen werden vorgenommen, wenn überhaupt, damit sich diese Schüler am Unterricht beteiligen können“, weit aufschlussreichere Antworten die Folge gewesen hinsichtlich der Unterrichtsbeteiligung von schwer-und mehrfach behinderten Schülern.

Wichtig ist jedoch, inwiefern die Partizipation dieser Schüler beeinflusst wird, wenn sie sich nicht am Unterricht beteiligen können, der für sie geplant wird. Die Behinderung hängt mit der Unfähigkeit des Umfelds des betreffenden Menschen, deren Partizipation (Teilhabe) zu fördern, zusammen (vgl. Kap. 2.3, 36). Wenn die Lehrkräfte die Unterrichtsbeteiligung dieser Schüler nicht fördern, kann auch ihre allgemeine soziale Beteiligung davon beeinflusst und somit ihre gesamte Entwicklung und Integration eingeschränkt werden.

5.4 Positive und belastende Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern

Zunächst geht es hier um die Einschätzungen der Sonderschullehrer über positive und belastende Aspekte ihrer Arbeit.

Positive Aspekte der Arbeit

An erster Stelle der positiven Aspekte standen für sie dabei die Fortschritte, die diese Schüler machen. 13 Personen (fast die Hälfte) freuten sich mehr darüber, wenn diese Schüler Fortschritte machten als bei Fortschritten von leichter oder nicht behinderten Schülern. Insbesondere gab eine Befragte an: *„Ich bin stolz auf diese Kinder, die Fortschritte machen. Es ist ein kleines Wunder“* (Lehrer N.13, 2). Die Kommunikation mit diesen Schülern und die Beziehung, die sie dadurch zu ihnen aufbauen, hielten neun der Befragten für einen wichtigen Vorteil dieser Arbeit. Ein Lehrer drückte das so aus: *„Mir gefällt der Kontakt mit diesen Menschen. Diese Beziehung ist voller Liebe und Unschuld. Meiner Meinung nach werden wir bessere Menschen, wenn wir Kontakt mit diesen Menschen haben“* (Lehrer N.29, 2).

Zwei Beteiligte erklärten, dass ihr Arbeitsumfeld mit schwer- und mehrfach behinderten Schülern absolut zufriedenstellend sei, ohne jedoch weitere Erklärungen hierzu abzugeben.

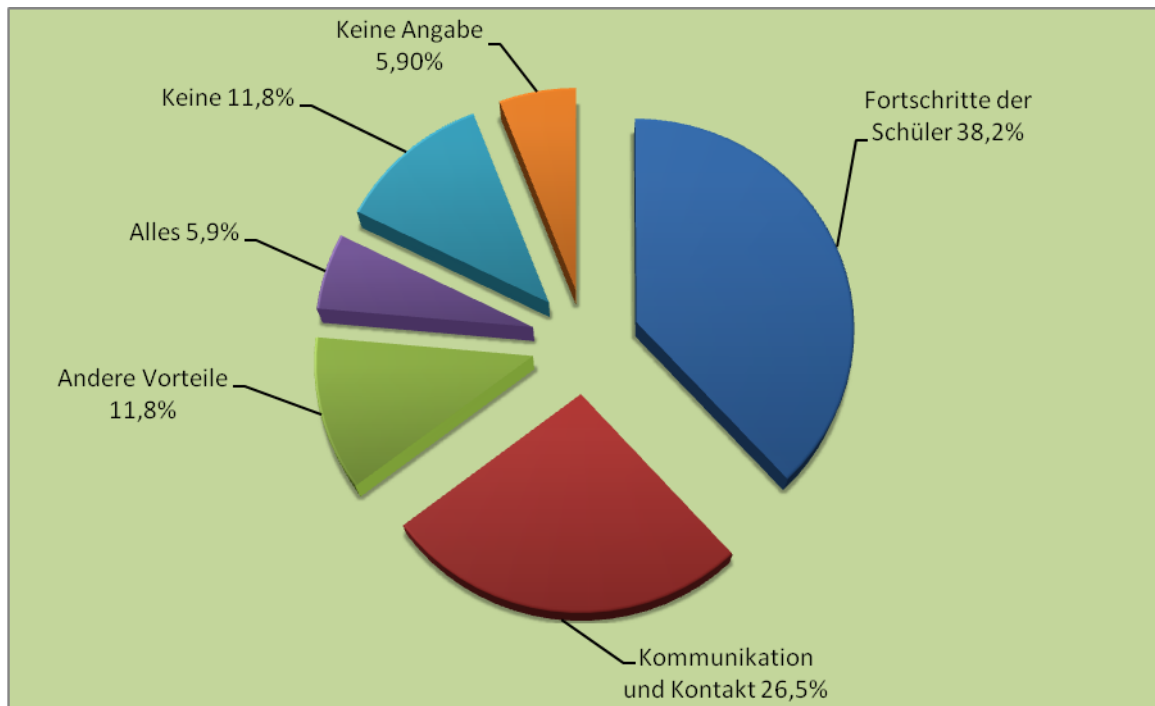
Leider konnten vier der Befragten keine Vorteile in ihrer Arbeit mit dieser Schülergruppe erkennen. Trotzdem arbeiteten sie im Bereich Schwer- und Mehrfachbehinderungen. Die weiteren Befragten konnten keine positiven Aspekte benennen. Alle Befragten gaben jeweils eine Antwort auf diese konkrete Frage. Sie wählten die Erfahrung, die ihnen bei der Arbeit mit diesen Schülern persönlich als der wichtigste erschien.

Die Sonderschullehrer, die sich am BiSB Projekt beteiligten, gaben ähnliche Antworten auf diese Fragen.

„Die Sonderschullehrer äußern am häufigsten (42%), dass die intensive Beziehung zu diesen Schülern für sie eine positive Erfahrung sei, während sie nur zu 21% auf mit diesen Kindern und Jugendlichen erreichte Fortschritte hinweisen“ (Klauß et al. 2005, 46).

Bei den ersten beiden Nennungen sind beide Studien gleich, nur dass die Ansichten sich umkehren, da in Griechenland die Sonderschullehrer äußern, dass für sie der Fortschritt ihrer Schüler der wichtigste Aspekt ist.

Grafik 17: Positive Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern



N(Lehrer)=34

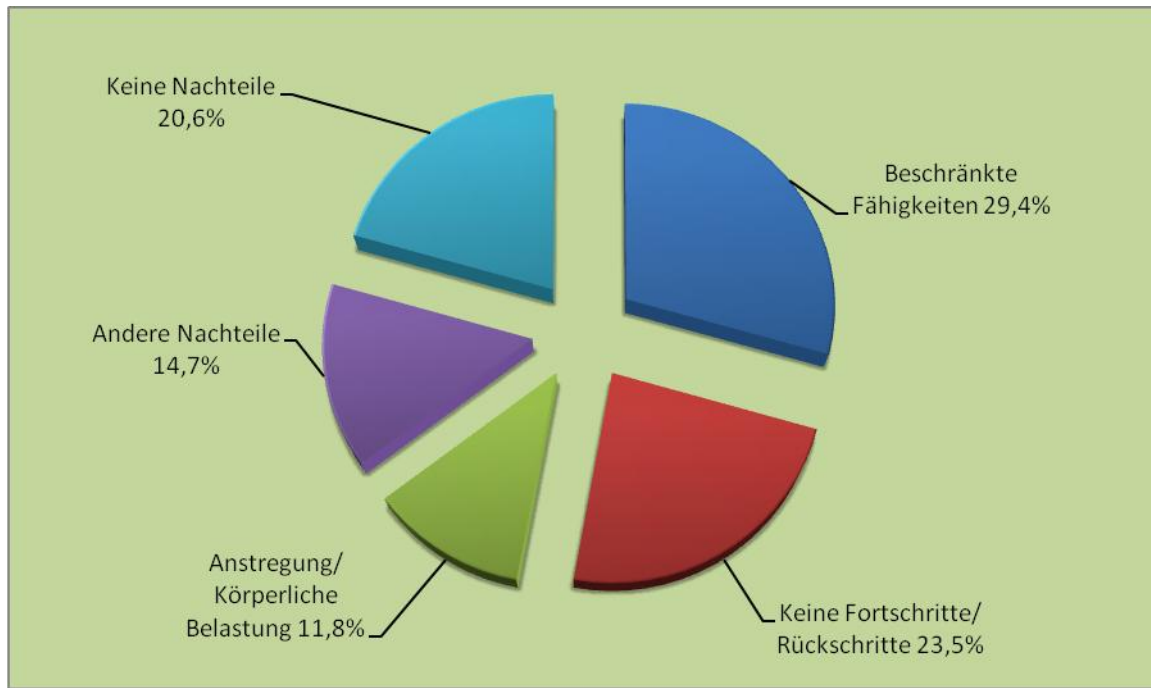
Belastende Aspekte der Arbeit

Als belastend empfanden zehn der befragten Lehrer die eingeschränkten Fähigkeiten dieser Schüler. Acht der Befragten gaben den Umstand, dass diese Schüler kaum oder überhaupt keine Fortschritte machen, als belastend an. Vier weitere Befragte betrachteten die Anstrengung und die körperliche Belastung als größten Nachteil ihrer Arbeit. Sehr positiv war, dass fast ein Viertel der Befragten (sieben Lehrer) die Arbeit mit dieser Gruppe nicht als Belastung empfand.

Beim BiSB- Projekt gaben die Sonderschullehrer als erste Antwort „die kleinen Fortschritte/ Rückschritte“ zu einem Anteil von 32,3% an. Sie fühlen sich durch Rückschritte und geringe Weiterentwicklung am stärksten belastet. Während bei der vorliegenden Studie, „die beschränkten Fähigkeiten der Schüler“ an erster Stelle und an zweiter „der fehlende Fortschritt der Schüler“ erwähnt werden und somit die Ergebnisse ähnliche Tendenzen aufweisen. Die eingeschränkten Fähigkeiten der Schüler mit schweren und mehrfachen

Behinderungen beeinflussen, außer den täglichen Tätigkeiten, auch ihren Bildungsfortschritt.

Grafik 18: Belastende Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern



N(Lehrer)=34

Zusammenfassung und Kommentar

Die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern wird von den Lehrern fast in gleichem Maß mit positiven und belastenden Erfahrungen in Verbindung gebracht. Die Äußerungen zu den positiven Aspekten der Arbeit mit diesen Schülern sind nahezu genauso zahlreich wie jene zu Belastungen und Problemen. Nach diesen Ergebnissen ist es gut nachvollziehbar, dass die Sonderschullehrer, obwohl sie ihre Arbeit insgesamt als herausfordernd bzw. als belastend erleben, viel Positives abgewinnen und in vielen Aspekten erfreuliche Erfahrungen machen.

An erster Stelle der positiven Aspekte standen die Fortschritte, die die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler machen. Obwohl der Aufbau einer Beziehung und die Kommunikation mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern oft erschwert sind, wurden an zweiter Stelle die Kommunikation und die Beziehung mit diesen Schülern genannt. Darüber herrschte

Übereinstimmung zwischen den Antworten der Lehreraussagen und der Literaturhinweise. Zum Beispiel erklärte ein Lehrer: „*Meiner Meinung nach werden wir bessere Menschen, wenn wir Kontakt mit diesen Menschen haben*“ (Lehrer N.29, 2). Wenn man in der Zusammenarbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Menschen lernt, diese besser zu verstehen und ihnen geschickter zu helfen, ändert sich das Erleben (vgl. Kap. 2.5.5, 46).

Bei den Belastungen wurden die eingeschränkten Fähigkeiten und die mangelnden Fortschritte der Schüler am häufigsten genannt. Dass die eingeschränkten Fähigkeiten und die mangelnden Fortschritte im Vordergrund standen, hing vermutlich mit der Ausbildung und der zufälligen Beschäftigung mit schwer- und mehrfachbehinderten Schüler zusammen (vgl. Kap. 5.1, 157). Einerseits hatten die Lehrer anscheinend keine Möglichkeit, sich während ihres Studiums geeignet auf diese Gruppe vorzubereiten. Andererseits waren die Lehrer nicht geeignet vorbereitet, weil es nicht ihre eigene Entscheidung war, mit solch einer Schülergruppe zu arbeiten. Darüber hinaus standen die Belastungen in Zusammenhang mit dem Grad der Behinderung, da schwer- und mehrfachbehinderte Schüler hohe Anforderungen stellen (vgl. Kap. 2.5.5, 47). Dass bei den Argumenten für die Nachteile dieser Arbeit die mangelnden Fortschritte dominierten, könnte auch von den Ansprüchen herrühren, die die Sonderschullehrer an diese Schüler und an sich selbst stellen.

An vierter Stelle standen Anstrengung und körperliche Belastung. 20,6 % der Interviewten konnten keine Belastungen ausmachen.

Manche Aspekte wurden jedoch sowohl als positiv wie auch als schwierig oder belastend genannt. Dazu gehörte zum Beispiel die Kommunikation. Die beschränkten Kommunikationsfähigkeiten dieser Schüler wurden als belastend bezeichnet. Trotzdem wurde die Kommunikation mit diesen Schülern im Allgemeinen als positiv eingestuft. Zu diesen Aspekten gehörten auch die Fortschritte schwer- und mehrfachbehinderter Kinder. Die Lehrer hielten die Tatsache, dass diese Schüler nicht so viel erreichen können, als erschwerend. Andererseits aber freuten die Lehrer sich umso mehr und waren motiviert, wenn diese Schüler Fortschritte verzeichneten.

Nach diesen Ergebnissen ist es gut nachvollziehbar, dass die Lehrer ihre Arbeit insgesamt als herausfordernd erleben. Die Lehrer zeigten einerseits, dass sie der Begegnung mit diesen Menschen viel Positives abgewinnen und erfreuliche Erfahrungen machen. Andererseits gibt es Aspekte, die Ihre Arbeit mit diesen Kindern erschweren oder belasteten.

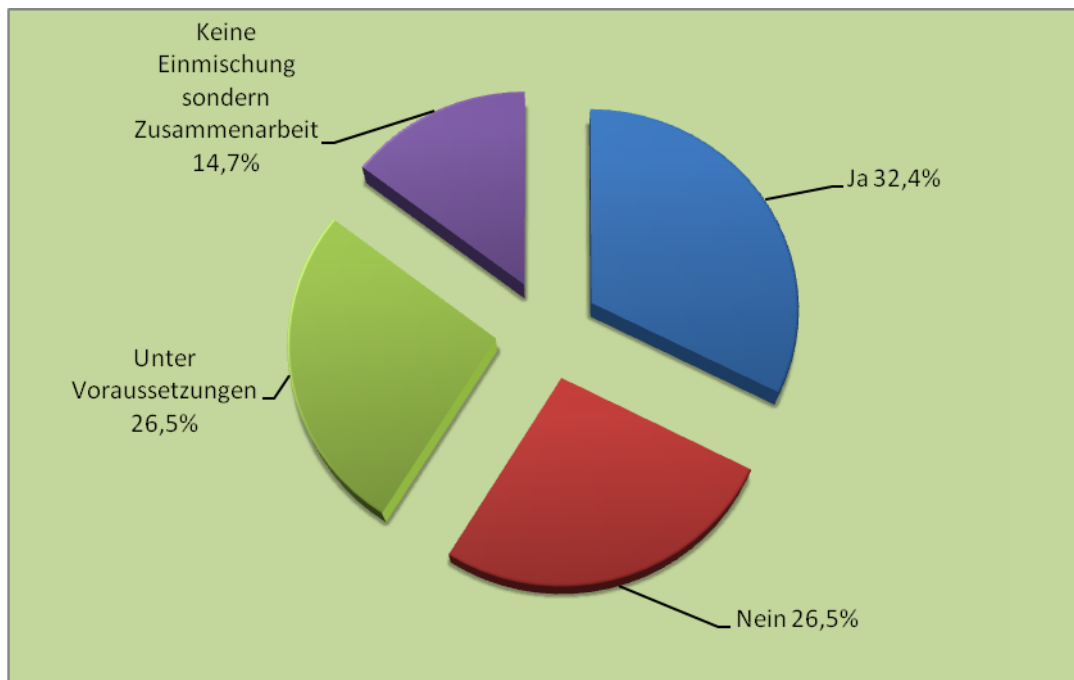
5.5 Zusammenarbeit mit den Eltern

Der Austausch und die Zusammenarbeit der Schule mit der Familie sind weitere Aspekt der Prozessqualität. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Familie wird in den letzten Jahren gefördert und kann zur Bildungsrealität der Schüler beitragen. Aus diesem Grund treten Fragen zur Qualität, zur Häufigkeit und zur Bedeutung der Zusammenarbeit von Seiten der Eltern und der Lehrkräfte in den Vordergrund.

Aktives Einbringen der Eltern

Die Lehrer wurden gefragt, ob sich die Eltern der Schüler aktiv in die Arbeit der Schule einbringen sollten. Elf Interviewte gaben an, sie wünschten sich eine solche Beteiligung der Eltern. Neun Lehrer sprachen sich dagegen aus. Neun weitere Befragte hielten diese Beteiligung unter bestimmten Voraussetzungen für richtig. Diese Befragten waren der Meinung, die Eltern sollten sich so weit in die Arbeit der Schule einbringen, wie die Lehrer das für richtig erachten. *„Die Eltern sollten der Schule und den Lehrern vertrauen“* (Lehrer N.19, 5). Die restlichen fünf Befragten wünschten sich keine Einmischung der Eltern, sondern eine gute und sinnvolle Zusammenarbeit mit ihnen.

Grafik 19: Sollten die Eltern Ihrer Meinung nach sich sehr in die schulische Arbeit aktiv einbringen oder nicht?

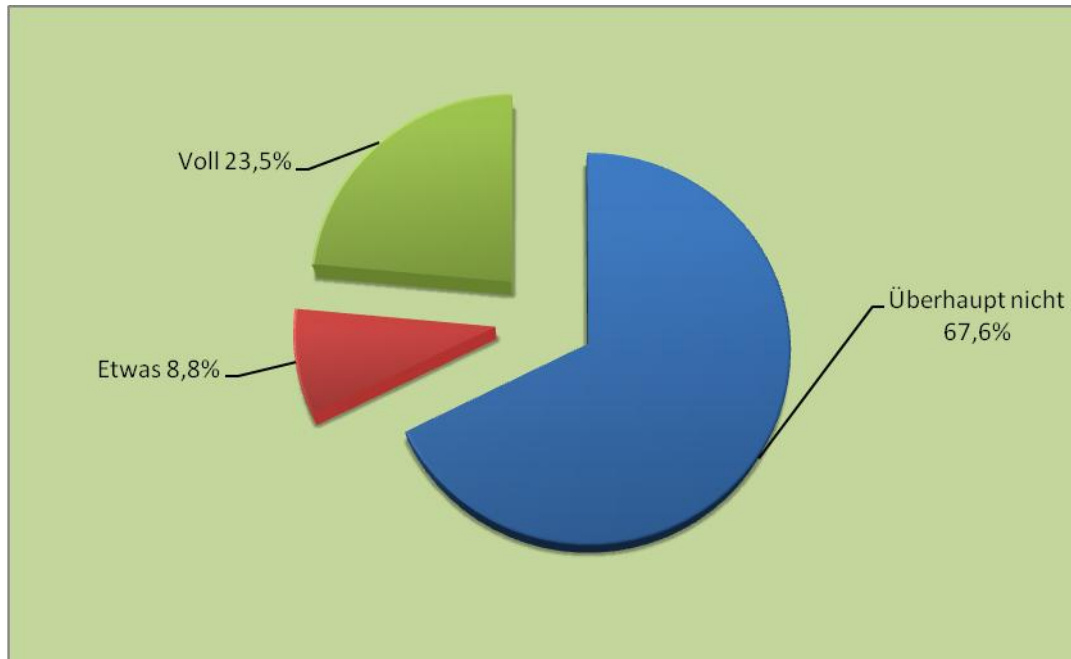


N(Lehrer)=34

Übernahme von Aufgaben

Bei der Frage, ob die Eltern von Lehrern erwarten, dass sie Aufgaben übernehmen, die eigentlich von den Eltern übernommen werden sollten, gaben 23 Lehrer eine negative Antwort. Nur acht Befragte gaben an, sie seien mit dieser Einstellung einverstanden. Das bedeutet, dass diese Lehrkräfte sich nicht ‚wohl‘ fühlen, bei der Erfüllung einiger Aufgaben/Arbeiten, die sie übernehmen bzw. meinen, dass sie mehr Zuständigkeiten übernehmen, als sie sollten. Dies kann zu einer Unzufriedenheit der Lehrkräfte beitragen bzw. sie meinen lassen, dass sie sich nicht mit ihren eigentlichen Aufgaben befassen oder für die sie qualifiziert sind und dafür Zeit aufwenden für Aufgaben, die sinnlos bzw. nicht effizient sind. Einer von ihnen stimmte zu und erklärte, diese Aufgaben beträfen besonders den Bereich ‚Hygiene‘ (vgl. Lehrer N.31).

Grafik 20: Erwarten die Eltern von Ihnen, dass Sie Aufgaben erfüllen, die eigentlich von ihnen selbst übernommen werden sollten?



N(Lehrer)=34

Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern schwer- und mehrfachbehinderter Kinder

Die meisten Lehrer pflegen offensichtlich keinen intensiven Kontakt zu den Eltern und arbeiten auch nicht eng mit ihnen zusammen. Auf jeden Fall ist die Zusammenarbeit nicht enger, als sie sich mit Eltern leichter behinderter Schüler gestalten würde. Bei der Frage, ob die Zusammenarbeit mit den Eltern bei diesen Schülern intensiver als bei anderen Schülern sei, gab ein Lehrer an: Die Zusammenarbeit mit den Eltern schwer- und mehrfachbehinderter Schüler sei nicht intensiver, „*weil diese Eltern keine Erwartungen an ihre Kinder stellen*“ (Lehrer N.10, 5). Ein anderer erklärte, er wünsche sich eine solche Zusammenarbeit mit den Eltern, denn es gäbe keine (vgl. Lehrer N.13). Nur fünf Befragte gaben an, sie arbeiteten intensiv mit den Eltern dieser Schüler zusammen. Sechs weitere waren der Meinung, eine solche Zusammenarbeit und ihre Intensität hänge von den Eltern ab. Im Einzelnen gab ein Lehrer an: „*Die Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Schüler sollte intensiver sein, aber ich kann das nicht immer schaffen...*“ (Lehrer N.34, 5).

Das zeigt wahrscheinlich, dass die Eltern nicht immer solch eine Zusammenarbeit wünschen oder zu einer solchen Zusammenarbeit nicht bereit sind (vgl. Kap. 3.6.4.1, 128). Ein weiterer Lehrer erklärte:

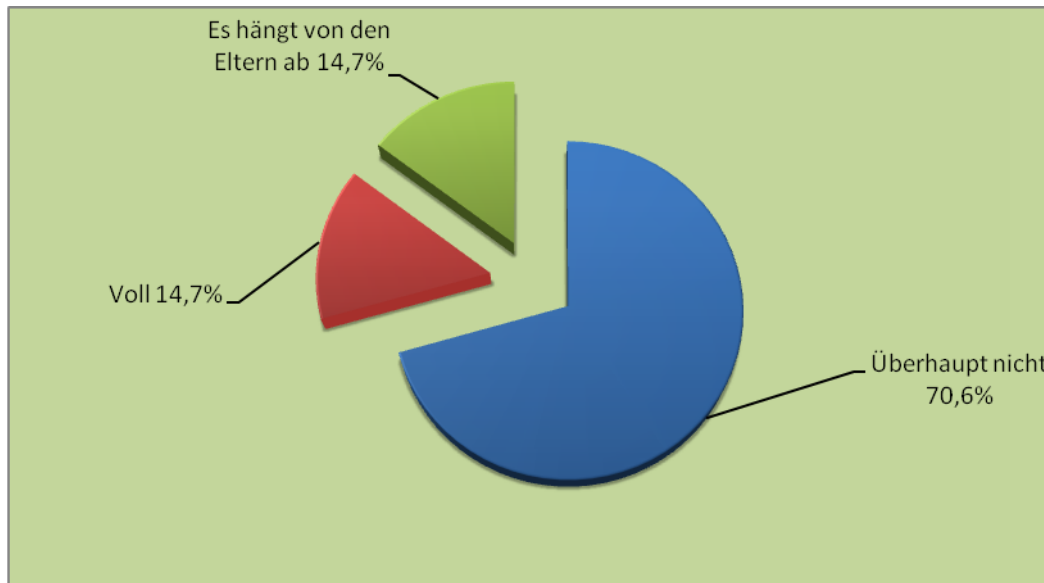
„Die Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Schüler sollte intensiver sein. Das hängt aber von den Eltern ab. Es gibt Eltern, die die Behinderung ihres Kindes kennen und verstehen, seine Fähigkeiten einschätzen können, und die verstehen, was ich mit ihrem Kind machen kann. Mit diesen Eltern arbeite ich gut zusammen“ (Lehrer N.14, 5).

Diese Antwort steht in Übereinstimmung mit der Literatur, wenn beschrieben wird, dass die Eltern manchmal lästig sein können oder hohe Erwartungen an Lehrer bzw. ihre Kinder stellen (vgl. Kap. 3.6.4.1, 128).

„Die Eltern sind als unterstützende, die Arbeit der Schule anerkennende und fortführende Personen gefragt, werden aber zum Problem, wenn sie zu den Inhalten der schulischen Förderungen entgegengesetzte Vorstellungen haben oder Forderungen stellen, die den Rahmen der schulischen Möglichkeiten überschreiten“ (Klauß et al. 2006, 275).

Die enge Zusammenarbeit spielt eine große Rolle, weil die Schule auch Aufgaben übernommen hat, die bisher zumindest größtenteils als Elternaufgaben verstanden wurden. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern hat in den letzten Jahren auch im rechtlichen Rahmen an Bedeutung gewonnen (vgl. Kap. 3.6.4, 127).

Grafik 21: Ist die Zusammenarbeit mit den Eltern bei diesen Schülern intensiver als bei anderen Schülern?



$N(\text{Lehrer})=34$

Zusammenfassung und Kommentar

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern ist in Griechenland nicht ausreichend entwickelt (vgl. Kap. 3.6.4.1, 128). Deswegen wurde diese Zusammenarbeit zwischen beiden Gruppen in dieser Studie ausführlich untersucht.

Die Frage, ob die Eltern sich sehr aktiv in die schulische Arbeit einbringen sollten, beantworteten elf Lehrer zustimmend. Obwohl die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ein wesentlicher Faktor der Bildungsrealität sein könnte (vgl. Kap. 3.6.4.1, 128), ist ein großer Anteil (53%) der Ansicht, dass die Eltern sich nicht sehr aktiv in die schulische Arbeit einbringen sollten bzw. nur bedingt und auch dies unter Voraussetzungen. Fünf Interviewte gaben an, sie wünschten sich eine Zusammenarbeit mit den Eltern. Neun Lehrer waren der Meinung, die Eltern sollten sich in die schulische Arbeit aktiv einbringen, aber nur soweit die Lehrer dies wünschten bzw. nur in ‚Grenzen‘. Nur neun Lehrer gaben an, die Eltern sollten den Lehrern und ihrer Arbeit vertrauen und sich nicht sehr aktiv in die schulische Arbeit einbringen. Auf die eine oder

andere Weise wünscht sich die Mehrheit der Interviewten eine Zusammenarbeit mit den Eltern und glaubt, in der Schule gäbe es auch Raum für die Eltern. Auch bei der Frage, ob die Eltern von den Lehrern das Erfüllen von Aufgaben erwarten, die von Eltern übernommen werden sollten, gaben 23 Interviewte eine negative Antwort. Aus den Ergebnissen dieser zwei Fragen könnte vermutet werden, dass mindestens die Mehrheit der Lehrer keine Probleme mit den Eltern hat. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern von Behinderten wird in Griechenland nicht in der Form dokumentiert, dass ein Vergleich mit den Ergebnissen dieser Studie möglich erscheint. Es gibt nur wenige Forschungsdaten, die sich größtenteils auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern von nicht behinderten Schülern beziehen. Dennoch steht dies in Einklang mit den Ergebnissen des BiSB- Projekts. Die dortigen Ergebnisse ergaben, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Sonderschullehrern und den Eltern der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen besteht. Ähnliche Ergebnisse ergeben sich auch aus dieser Forschungsarbeit, die im folgenden Kapitel besprochen werden.

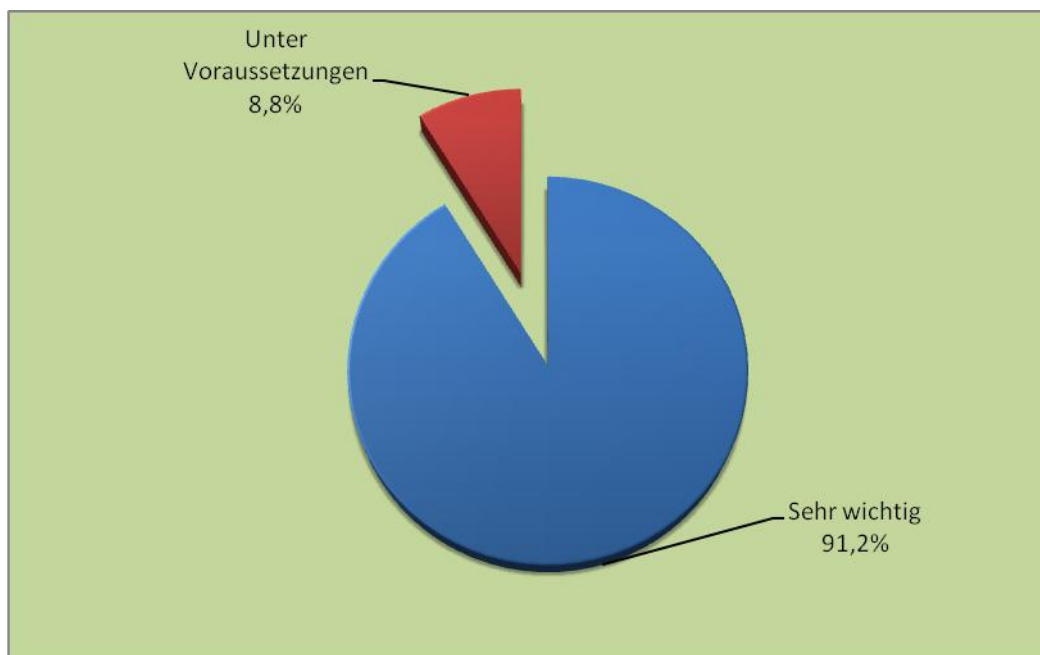
Die Lehrer wurden auch gefragt, ob die Zusammenarbeit mit den Eltern schwer- und mehrfachbehinderter Schüler intensiver sei als mit den Eltern anderer Schüler. Die Mehrheit (23 Personen) der Lehrer gab an, es gäbe keine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Schüler. Trotzdem werden die Eltern schwer- und mehrfachbehinderter Kinder, als auch die Lehrer, aufgrund des Behinderungsgrades mit vielen und verschiedenen Problemen konfrontiert. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern würde beiden Gruppen helfen, diesen Kindern alles bieten zu können, was sie privat und in der Schule benötigen (vgl. Kap. 3.6.4.1, 129).

5.6 Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern

Austausch mit Kollegen

Für die Mehrheit der Befragten spielten die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Kollegen eine große Rolle für die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern. Nur drei der Befragten waren der Meinung, diese Zusammenarbeit könne nur unter bestimmten Voraussetzungen funktionieren. Insbesondere gab ein Lehrer an: „*Ich halte den Austausch mit solchen Kollegen für notwendig, die meine Arbeit weiterführen wollen*“ (Lehrer N.2, 3).

Grafik 22: Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern- Halten Sie den Austausch mit Ihren Kollegen über diese Schüler für notwendig?

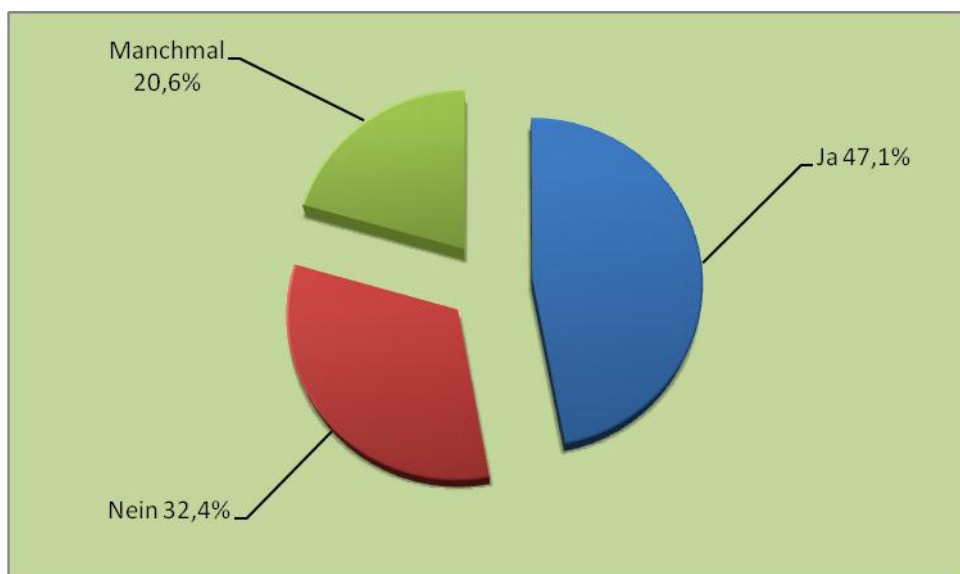


N(Lehrer)=34

Körperlich anstrengende Arbeit

Die Frage, ob die Arbeit mit dieser Schülergruppe körperlich anstrengender sei als mit leichter behinderten Schülern, beantworteten 16 Interviewte mit ‚Ja‘. Ein Lehrer erklärte, diese Arbeit sei körperlich anstrengender, weil die Lehrer die Kinder hochheben und tragen müssten (vgl. Lehrer N.1). Nur elf der Befragten waren der Meinung, diese Arbeit sei körperlich nicht anstrengender. Die restlichen sieben Befragten gaben an, die Arbeit mit dieser Gruppe könne manchmal körperlich anstrengender sein. Einer von ihnen drückte es so aus: *„Manchmal ist diese Arbeit körperlich anstrengender. Manchmal werden wir geschlagen...“* (Lehrer N.13, 5).

Grafik 23: Aspekte über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern- Ist die Arbeit mit diesen Schülern körperlich anstrengender als mit anderen Schülern?



$N(\text{Lehrer})=34$

Zusammenfassung und Kommentar

Schwer- und mehrfachbehinderte Schüler benötigen Angebote und Hilfestellungen in unterschiedlichen Bereichen (Bildung, Pflege, Therapie), welche die Qualifikationen unterschiedlicher Professionen erfordern. Aus diesem Grund ergibt sich die Notwendigkeit einer effektiven Kooperation zwischen allen Berufsgruppen, die mit diesen Schülern arbeiten.

Es ist sehr positiv, dass fast alle Interviewten den Austausch mit Kollegen für die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern für sehr wichtig erachten. Das bedeutet nicht unbedingt, dass eine solche Zusammenarbeit und ein Austausch mit den Kollegen stattfinden. Wahrscheinlich ist dies nicht immer möglich und oft gibt es nicht die richtigen Voraussetzungen hierfür, wie Kommunikation und Verständnis zwischen den Gruppen, damit die Zusammenarbeit und der Austausch gefördert werden können.

Die Frage, ob die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern körperlich anstrengender sei als die mit anderen Schülern, haben 16 Befragte bejaht und sieben weitere mit ‚manchmal‘ beantwortet. 11 Befragte verneinten dies. Allerdings kann diese Einschätzung unterschiedliche Ursachen haben. Das Belastungserleben hängt von der Schwere der Behinderung ab. Wie in dieser Arbeit vielmals erwähnt wurde, benötigen schwer- und mehrfachbehinderte Schüler, Hilfestellungen in fast allen Bereichen ihres Lebens. Auch im Kapitel 5.2 wurden als der wichtigste Nachteil dieser Arbeit, die beschränkten Fähigkeiten dieser Schüler genannt. Wenn man diesen Schülern hilft, sie unterstützt und fördert, führt dies normalerweise zu körperlicher Belastung und Anstrengung. Einerseits könnte dieses Ergebnis zur Schlussfolgerung führen, dass nicht alle Lehrer ihre Arbeit ‚richtig‘ ausführen. Andererseits könnte sich aus den Ergebnissen herleiten lassen, dass es genügend Hilfskräfte an der Schule gibt. Das heißt, dass die Lehrer bei ihrer Arbeit weitgehend unterstützt werden können.

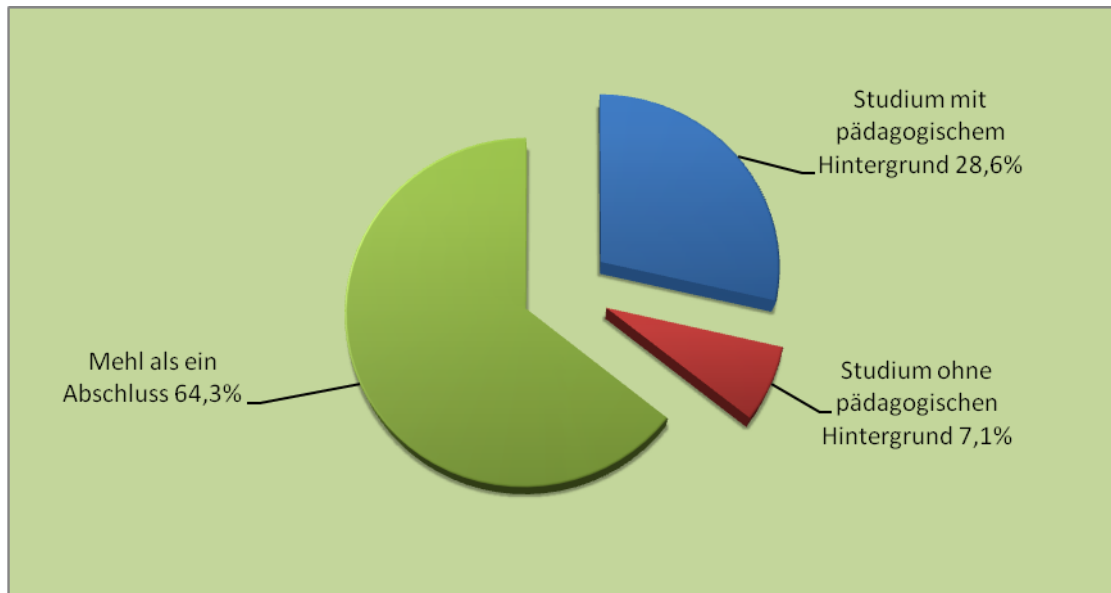
6 Auswertung der Interviews für Sonderschulberater

In ganz Griechenland gibt es nur 18 Sonderschulberater (vgl. Kap. 4.5.1, 151). 14 davon haben sich an dieser Untersuchung beteiligt. Vier von ihnen sind im Alter von 41 bis 50 Jahren und zehn älter als 50 Jahre. Neun der Befragten sind männlich und fünf weiblich.

6.1 Ausbildung und Erfahrung

Für diese Untersuchung ist die Ausbildung der Befragten von Interesse. Ein Großteil der Sonderschulberater (neun der 14 Befragten) besitzen mehr als ein Diplom. Beispielsweise erklärte ein Befragter: *„Ich habe an der Pädagogischen Hochschule, an der Pädagogischen Fakultät für Kindergartenerziehung und Psychologie studiert“* (Sonderschulberater N.13, 1). Acht von neun antworteten, dass sie mehr als ein Diplom besitzen und mindestens einen Abschluss mit pädagogischem Hintergrund haben. Nur einer der Befragten gab an, zwei Abschlüsse in Ausbildungszweigen fern der Pädagogik zu besitzen. Vier Befragte hatten eine Ausbildung mit pädagogischem Hintergrund. Nur ein Befragter gab an, dass er eine Ausbildung ohne pädagogischen Hintergrund absolviert hat. Es ist davon auszugehen, dass er eine sonderpädagogische Weiterbildung gemacht hat, sonst wäre er nicht berechtigt, als Schulberater zu arbeiten.

Grafik 24: Ausbildung der Sonderschulberater



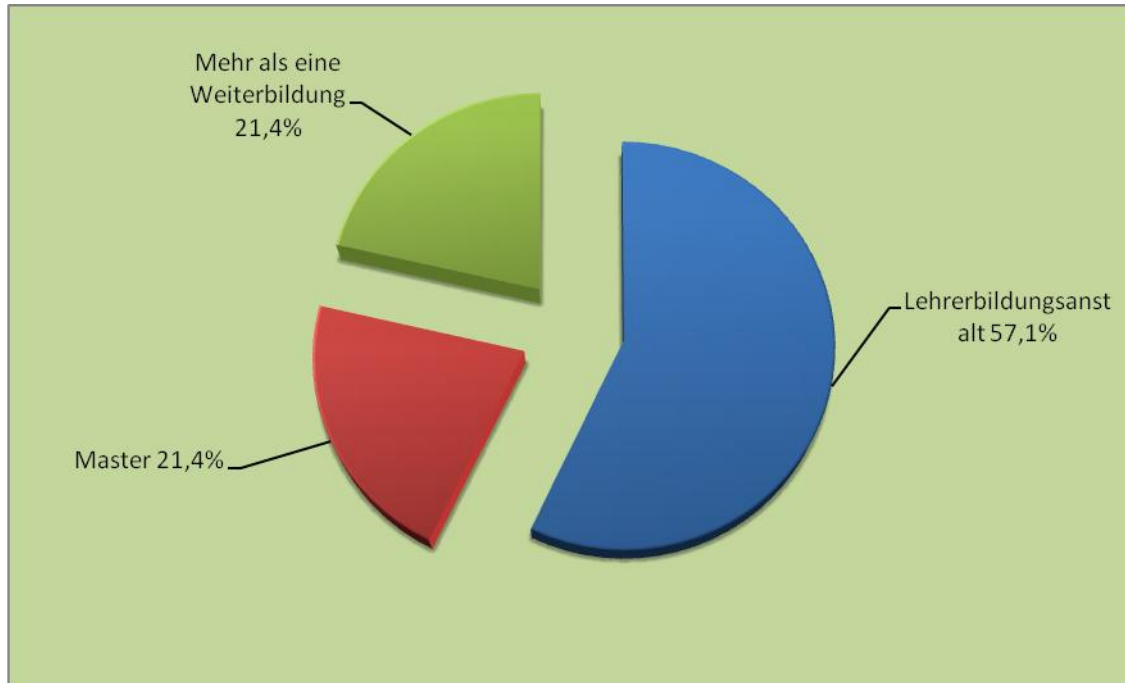
N(Sonderschulberater)=14

Weiterbildung der Sonderschulberater

Über die Hälfte (acht der Befragten) hat mehr als eine Weiterbildungsmaßnahme besucht. Das überrascht nicht, da die Mehrheit der Befragten, eine Weiterbildung für wichtig halten. Zum Beispiel, Sonderschulberater N.12 hat an der Lehrerbildungsanstalt Sonderpädagogik studiert, einen Master-Abschluss in Pädagogischer Psychologie und eine Doktorarbeit in Kinästhesie geschrieben.

Drei weitere Befragte haben einen Master-Abschluss. Die restlichen drei Befragten haben eine sonderpädagogische Weiterbildung an der Lehrerbildungsanstalt absolviert.

Grafik 25: Weiterbildung der Sonderschulberater



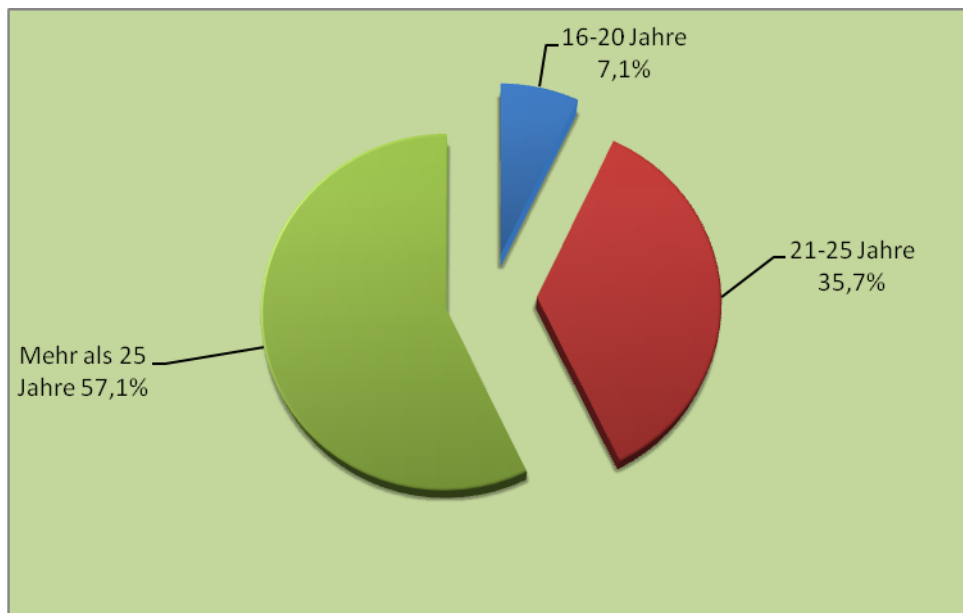
N(Sonderschulberater)=14

Erfahrung in Sonderpädagogik

Alle Befragten geben an, eine langjährige Erfahrung im Bereich der Sonderpädagogik zu besitzen. Drei Sonderschulberater gaben an, elf bis 15 Jahre Erfahrung zu haben, drei weitere 16 bis 20 Jahre. Fünf Befragte besaßen zwischen 21 und 25 Jahren sonderpädagogische Erfahrung und die weiteren drei, mehr als 25 Jahre. Diese Erfahrungen haben sie entweder als Sonderschullehrer oder als Sonderschulberater gesammelt.

Wie bereits in Kapitel 3.6.3 erwähnt, werden als Sonderschulberater, Lehrer bzw. Sonderschullehrer beschäftigt, die mindestens eine siebenjährige Berufserfahrung in Schulen und eine Weiterbildungsmaßnahme in Sondererziehung besucht haben. Somit besitzen die meisten von ihnen eine langjährige Erfahrung in der Sondererziehung. Ausschlaggebend ist auch das Alter der Befragten, da es keinen jungen Sonderschulberater gibt.

Grafik 26: Berufserfahrung der Sonderschulberater in Sonderpädagogik

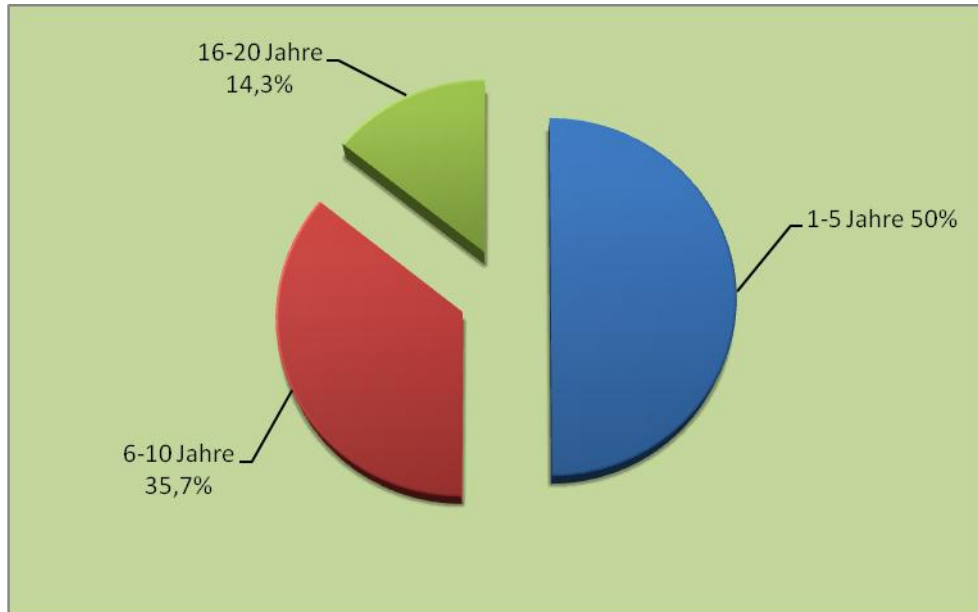


N(Sonderschulberater)=14

Erfahrung in allgemeiner Pädagogik

Die Sonderschulberater wurden auch nach ihrer Erfahrung in allgemeiner Pädagogik befragt. Sieben der Befragten gaben hier ein bis fünf Jahre Erfahrung an, fünf Weitere, zwischen sechs und zehn Jahre, die restlichen zwei, zwischen 16 und 20 Jahre. Interessant ist, dass alle Befragten Erfahrungen in allgemeiner Pädagogik gesammelt haben. Das heißt, sie haben entweder als Lehrer oder als Schulberater an Regelschulen gearbeitet. Diese Ergebnisse erstaunen nicht, da die Sonderschulberater auch als Lehrkräfte an Regelschulen beschäftigt werden können.

Grafik 27: Berufserfahrung der Sonderschulberater in allgemeiner Pädagogik



N(Sonderschulberater)=14

Zusammenfassung und Kommentar

Neun der 14 Sonderschulberater haben mehr als ein Diplom und acht von ihnen haben mehr als eine Weiterbildung absolviert. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Sonderschulberater eine fortwährende Aus- und Weiterbildung für wichtig halten und ihr eine große Rolle in ihrer Arbeit beimessen. Es ist sehr wichtig, wenn die Personen, die den Bildungsprozess behinderter Schüler beeinflussen und mit gestalten können, auf diese Weise denken. Eine fortwährende Aus- und Weiterbildung die Arbeit effizienter machen und zusätzliche Aspekte in den Bildungsprozess einbringen. Die Sonderschulberater haben viele und verschiedene Aufgaben (vgl. Kap. 3.6.3, 123). Sie können den Anforderungen ihrer Arbeit nur genügen, wenn sie sich fortwährend informieren und ihre Kompetenzen erweitern und aktualisieren.

Insgesamt scheinen die meisten Sonderschulberater auf langjährige Erfahrungen im pädagogischen Bereich zurückgreifen zu können. Das erstaunt allerdings wenig, wenn man das Alter der Befragten bedenkt.

Die langjährige Erfahrung der Sonderschulberater in Sonderpädagogik lässt darauf schließen, dass ein großer Teil der Sonderschulberater ihre Arbeit auch über längere Jahre hinweg ausüben kann. Mit diesen Ergebnissen kann zumindest nicht belegt werden, dass Sonderschulberater nach kurzer Zeit den Arbeitsplatz wechseln.

6.2 Organisatorische Zuständigkeit der Sonderschulberater

Die Befragten wurden aufgefordert, anzugeben, für wie viele Schulen sie verantwortlich sind. Zu den Aufgaben der Sonderschulberater gehört, die Lehrer in ihrer Arbeit anzuleiten, sie zu unterstützen und im Allgemeinen den Unterricht zu fördern, zu erleichtern und zu verbessern (vgl. Kap. 3.6.3, 123). Zur Erziehung zu Hause, die für Kinder vorgesehen ist, welche aufgrund ihres Gesundheitszustandes keine Schule besuchen können (vgl. Kap. 3.5.1.5, 83), oder zur parallelen Erziehung, bei der die Schüler am Regelunterricht teilnehmen und zusätzliche Betreuung je nach Bedarf erhalten (vgl. Kap. 3.5.1.5), haben elf der Befragten keine Angaben gemacht. Das überrascht jedoch nicht, denn nur wenige Menschen in Griechenland haben die Möglichkeit zur Bildung zu Hause bzw. der parallelen Erziehung. Zwei Befragte gaben an, dass in den Regionsbezirken ihrer Zuständigkeit, 20 Personen leben, die eine Bildung zu Hause erhalten bzw. eine parallele Erziehung in Anspruch nehmen. Nur einer der Sonderschulberater führte an, er sei für nur zwei Personen verantwortlich, die zu Hause unterrichtet werden. Bei der Erziehung zu Hause, sorgt der Sonderschulberater für die Unterrichtsorganisation. Dazu gehört, eine Lehrkraft für diese Schülergruppe zu finden, sie bei der Organisation und der Durchführung des Unterrichts zu unterstützen, ähnlich wie es entsprechend auch bei den zugeteilten Schulen und dem dort durchgeführten Unterricht erfolgt.

Zu ihrer Arbeit an Schulen der allgemeinen Pädagogik haben sich die meisten Befragten überhaupt nicht geäußert. Das bedeutet, dass sie entweder die Frage nicht richtig verstanden haben oder dass sie die Zusammenarbeit mit diesen Schulen für weniger wichtig halten als die mit den Sonderschulen.

Einer der Befragten hat angegeben, die Sonderschulberater in Griechenland seien auch für die allgemeinen Schulen zuständig, wenn dort ein Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen unterrichtet wird. Zwei weitere erklärten, sie seien für mehr als 500 allgemeinbildende Schulen zuständig. Die Sonderschulberater müssen Lehrkräfte von Schulklassen mit Schülern mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen beraten und ihnen dabei helfen, diesen Schülern einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Unterricht anzubieten. Diese beiden Sonderschulberater waren für den größten Bezirk (Attika) des Landes zuständig. Obwohl die Lehrer eine Qualifikation für ihren Arbeitsbereich erworben haben, die sie befähigen müsste, den Unterricht zu gestalten, besitzen die Sonderschulberater eine höhere fachliche Ausbildung oder Weiterbildung als auch größere Erfahrung, um mit Ratschlägen, Organisationsformen und kompetenter Unterstützung den Lehrkräften zur Seite zu stehen.

Die meisten Befragten waren ihren Aussagen zufolge für 101 bis 200 Integrationsklassen zuständig. Eine Person gab an, für eine und bis 50 Integrationsklassen zuständig zu sein. Während ein anderer Befragter angab für 51 bis 100 Integrationsklassen verantwortlich zu sein. Der Sonderschulberater für den größten Bezirk (Athen) gab an, in seinem Verantwortungsbereich mehr als 200 Integrationsklassen zu haben. Nur eine Person hat diese Frage nicht beantwortet.

Ungefähr die Hälfte der Berater war für elf bis 20 Sonderschulen zuständig, fast ein Viertel (drei Befragte) für eine bis zehn Sonderschulen. Die restlichen fünf Befragten, die für die größeren Bezirke verantwortlich waren, gaben an, mehr als 20 Sonderschulen in ihrem Zuständigkeitsbereich zu haben.

Die folgende Tabelle zeigt, für wie viele Schulen, unabhängig vom Schultyp, die Sonderschulberater zuständig sind.

Sonderschulberater	Sonderschulen	Integrations- klassen	Parallele Erziehung/ Bildung zu Hause	Allgemeinbildende Schulen
Sonderschulberater N.1	5 Sonderschulen	Ungefähr 70	Keine Angabe	Alle allgemeinbildenden Schulen im Zuständigkeitsgebiet (können mehr als 500 sein)
Sonderschulberater N.2	18 Sonderschulen	180	30 Schüler	Ungefähr 600
Sonderschulberater N.3	12 Sonderschulen	Mehr als 200	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.4	Ungefähr 10 Sonderschulen	Ungefähr 200	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.5	5 Sonderschulen und 2 Werkstätten zur sonderpädagogischen Fachausbildung	18	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.6	13 Sonderkindergärten, 14 Sonderschulen, 6 Werkstätten zur sonderpädagogischen Fachausbildung, 2 Sondergymnasien, eine technische Sonderfachschule	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.7	15 Sonderschulen in allen Stufen der Erziehung	145	Keine Angabe	580
Sonderschulberater N.8	7 Sonderschulen und 5 Werkstätten zur sonderpädagogischen Fachausbildung	200	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.9	12 Sonderschulen und Werkstätten zur sonderpädagogischen Fachausbildung	186	2 Schüler werden zu Hause unterrichtet	Keine Angabe
Sonderschulberater N.10	5 Sonderkindergärten, 18 Sonderschulen und 9 technische Sonderfachschulen	188	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.11	Ungefähr 20 Sonderschulen	Ungefähr 200	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.12	25 Sonderschulen	160	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderschulberater N.13	25 Sonderschulen	150	150 Schüler in Paralleler Erziehung	Keine Angabe
Sonderschulberater N.14	4 Sonderkindergärten, 5 Sonderschulen und 4 Werkstätten zur sonderpädagogischen Fachausbildung	123	Keine Angabe	Keine Angabe

Tab. 9: Für wie viele Schulen sind Sie zuständig?

Die Antworten auf die Frage, für wie viele Schulen die Sonderschulberater zuständig sind, ergeben ein recht einheitliches Bild: Bei den meisten von ihnen sind es viele Schulen, unabhängig vom Schultyp. Das verwundert nicht, da in ganz Griechenland nur 18 Sonderschulberater tätig sind. Das dürfte ihre Arbeit erheblich erschweren. Es ist nur schwer vorstellbar, wie sie alle Schulen beaufsichtigen und dabei die Lehrer wesentlich in ihrer Arbeit unterstützen sollen.

6.3 Aspekte der Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern

Aufgrund der Schwierigkeit, den Begriff ‚schwer- und mehrfachbehinderte Menschen‘ zu definieren, wurden Sonderschulberater aufgefordert, anzugeben, was sie unter diesem Begriff verstehen. So sollte ermittelt werden, ob alle über Schüler mit denselben Schwierigkeiten und derselben Behinderungsart bzw. demselben Behinderungsgrad sprachen und überhaupt, welche Schüler sie zur Kategorie ‚schwer- und mehrfachbehinderte Schüler‘ zählten. Darüber hinaus wurden die Sonderschulberater aufgefordert, einzuschätzen, wie groß der Prozentsatz der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler an den Schulen ist.

Wie im Theorieteil bereits erwähnt, versteht man unter dem Begriff der schwerer Mehrfachbehinderung in Griechenland, Menschen mit einer durchschnittlichen bis schweren geistigen Behinderung und mit zugleich mindestens einer motorischen Beeinträchtigung. Bei vielen schwer- und mehrfachbehinderten Menschen treten zusätzlich noch Sinnesschädigungen, Autismus oder Gesundheitsprobleme auf (vgl. Kap. 2.2, 29). Elf der 14 Befragten teilten ganz oder fast dieses Verständnis von dieser Schülergruppe. Sie beurteilten diese Schüler als Menschen, mit Körperschädigungen und geistiger Behinderung und zusätzlicher Beeinträchtigung der Sinneswahrnehmung, Autismus oder Gesundheitsprobleme.

Obwohl dieser Personenkreis keine homogene Gruppe bildet, gibt es bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen Gemeinsamkeiten. Diese

Gemeinsamkeiten sind Merkmale, wie eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit, motorische Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf bei fast allen Lebensaktivitäten (vgl. Kap. 2.2, 28). Trotzdem nannte nur einer der elf Befragten diese Merkmale: *„Es geht um Menschen, die eine geistige Behinderung, Körperschädigungen und Syndrome haben, nicht kommunizieren können und nicht selbstständig sind“* (Sonderschulberater N.12, 5). Von diesen elf Befragten schätzten sieben ein, dass der Prozentsatz dieser Schüler an den Schulen nicht mehr als 25% beträgt. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen des BiSB-Projekts, dem zufolge schwer und mehrfachbehinderte Schüler bei einer durchschnittlichen Schülerzahl von 88 je Schule, einen durchschnittlichen Anteil von 28% darstellen (vgl. Klauß et al. 2005, 30).

Drei weitere von diesen elf Befragten erklärten, die meisten Schüler in Sonderschulen gehörten zu dieser Gruppe. Falls diese Einschätzung richtig ist, könnte daraus ein sehr positives Ergebnis hervorgehen: wenn an den Sonderschulen fast ausschließlich schwer- und mehrfachbehinderte Schüler unterrichtet werden, bedeutet das, dass alle übrigen Schüler mit leichterem Behinderung Regelschulen besuchen. Schlussfolgernd, hätte dann das allgemeine Schulsystem alle behinderte Schüler, die nicht schwer- und mehrfachbehindert sind, in sich integriert. Obwohl der Anteil an behinderten Schülern an den allgemeinbildenden Schulen zugenommen hat (vgl. Klauß et al. 2005, 12), kann diese Einschätzung nicht richtig sein, wenn man sie mit der Literatur und den Ergebnissen anderer Studien vergleicht (vgl. Kap. 3.5.1.5, 80-81). Die übrigen der elf befragten Sonderschulberater konnten sich nicht auf eine Zahl festlegen.

Für zwei Befragte bestand diese Gruppe aus Schülern mit mehr als einer Behinderung. Einer davon erklärte: *„Es geht um Menschen, die Mehrfachbehinderungen haben, wie zum Beispiel eine schwere geistige Behinderung und Autismus“* (Sonderschulberater N.8, 5). Es scheint, als hätten diese Befragten entweder die Frage nicht verstanden oder als seien ihnen die Bezeichnungen nicht verständlich, da es in Griechenland keine entsprechenden Begriffe gibt. Der andere Befragte zählte zu dieser Gruppe,

206

Menschen mit Körper-, Seh- und Hörschädigungen. Laut Einschätzung dieses Befragten, gäbe es nur vier schwer- und mehrfachbehinderte Schüler an den Schulen seines Zuständigkeitsbereichs. Das ist insofern nachverfolgbar, weil dieser Befragte den Begriff der Schwer- und Mehrfachbehinderungen als stark eingegrenzt aufgefasst hat.

	Beschreibung der „schwer- und mehrfachbehinderten Schüler“	Anteil an den Schulen
Sonderschulberater N.1	„Es geht um Menschen, die geistige Behinderungen haben, und zusätzlich eine Körperschädigung und Sinnesschädigung bzw. Autismus.“	„Die meisten Schüler in Sonderschulen gehören zu dieser Gruppe.“
Sonderschulberater N.2	„Es geht um Menschen mit mehr als einer Behinderung.“	„In Sonderschulen gibt es nur Schüler aus dieser Gruppe.“
Sonderschulberater N.3	„Es geht um Menschen, die eine Mehrfachbehinderung oder Körperschädigungen und eine geistige Behinderung haben.“	„Meiner Meinung nach gibt es weniger als einen in 1.000 Schulen.“
Sonderschulberater N.4	„Es geht um Menschen, die eine geistige Behinderung und eine Körperschädigung haben. Außerdem geht es um Menschen, die Autismus und Körperschädigungen haben. Darüber hinaus geht es um Menschen, die komplexe Krankheiten und Körperschädigungen besitzen.“	„Ungefähr 25 Prozent.“
Sonderschulberater N.5	„Es geht um Menschen mit geistiger Behinderung, einer Körperschädigung und Sinnesschädigungen.“	„Ungefähr 20 Schüler.“
Sonderschulberater N.6	„Es geht um Menschen, die eine geistige Behinderung und eine Körperschädigung haben, außerdem weitere Erkrankungen, Sinnesschädigungen oder Autismus.“	„Weniger als zehn Prozent.“
Sonderschulberater N.7	„Es geht um Menschen, mit geistiger Behinderung und einer Körperschädigung. Außerdem geht es um Menschen, mit Autismus und geistiger Behinderung. Darüber hinaus geht es um Menschen mit Seh- und Hörschädigungen.“	„In den Sonderschulen gibt es fast nur Schüler dieser Gruppe. Ich weiß nicht genau, wie viele es sind.“
Sonderschulberater N.8	„Es geht um Menschen mit Mehrfachbehinderungen, wie zum Beispiel eine schwere geistige Behinderung und Autismus.“	„In den Sonderschulen zu mehr als 40 Prozent.“
Sonderschulberater N.9	„Es geht um Menschen, die Körperschädigungen, Hör- und Sehschädigungen haben.“	„Es gibt nur vier Schüler.“
Sonderschulberater N.10	„Es geht um Menschen mit geistiger Behinderung und/oder Körperschädigungen und/oder Sinnesschädigungen und/oder Entwicklungsstörungen und/oder einer Zerebralparese. Es geht um Menschen, die mindestens zwei von diesen Behinderungen besitzen.“	„Es gibt nur zwei Schüler.“
Sonderschulberater N.11	„Es geht um Menschen, die mindestens eine durchschnittliche geistige Behinderung und außerdem Körperschädigungen oder Sinnesschädigungen haben.“	„Genau weiß ich das nicht.“
Sonderschulberater N.12	„Es geht um Menschen mit geistiger Behinderung, Körperschädigungen, Syndromen, die nicht kommunizieren können und nicht selbstständig sind.“	„5 bis 7 Prozent.“

Sonderschulberater N.13	„Es geht um Menschen, die eine schwere geistige Behinderung und Körperschädigungen haben oder mit Zerebralparese oder die Körperschädigungen und Autismus besitzen oder die Körperschädigungen und Sinnesschädigungen haben.“	„Die meisten der Schüler in Sonderschulen gehören zu dieser Gruppe.“
Sonderschulberater N.14	„Es geht um Menschen mit Mehrfachbehinderungen, wie Körper- und Sinnesschädigungen, mit oder ohne geistige Behinderung um Menschen, die zu Hause unterrichtet werden, weil sie krank sind.“	„Ungefähr zu 7 Prozent.“

Tab. 10: Beschreibung des Personenkreises und Anteil an den Schulen

Die voranstehende Tabelle zeigt, was genau die Sonderschulberater zur Beschreibung des Personenkreises und des Prozentsatzes an den Schulen angegeben haben. Ihre Aussagen sind sehr unterschiedlich. Die ist zu einem Grad verständlich, da bereits im theoretischen Teil erwähnt wurde, dass es keine einheitliche Definition für Schüler mit schweren Mehrfachbehinderungen gibt (vgl. Kap. 2.2, 31). Dennoch besitzen die meisten schwer- und mehrfach Behinderten einige Gemeinsamkeiten, die sie dieser Gruppe Behinderter ‚zuordnet‘. Die Prozentanteile an den jeweiligen Schulen unterscheiden sich. Es kann sein, dass der Anteil der schwer- und mehrfachbehinderten Kinder an diesen Sonderschulen tatsächlich geringer ist, als der Anteil, den die meisten Sonderschulberater angeben. Dies könnte bedeuten, dass letztendlich das Schulsystem nicht alle schwer- und mehrfachbehinderten Schüler integriert hat und dass die meisten dieser Schüler zu Hause bleiben. Die weiteren Antworten der Sonderschulberater deuten darauf hin, dass alle Befragten, diese Schülergruppe als eine sehr anspruchsvolle Gruppe Behinderter einstuft und meint, diese Schüler fordern ihre Lehrkräfte weit aus mehr als andere behinderte Schüler.

Voraussetzungen für die Arbeit mit dieser Gruppe

Die Sonderschulberater wurden aufgefordert, anzugeben, was ihrer Meinung nach die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit Menschen dieser Gruppe sind. Hier konnten sie mehr als eine Antwort geben. Für fast alle (elf von 14 Befragten) spielten die geeignete Ausbildung, die Spezialisierung und die Weiterbildung eine große Rolle. Fast alle Sonderschulberater erwähnen, dass eine fachlich kompetente Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte

eine bedeutende Voraussetzung darstellt. Sie erkennen den Wert und die Bedeutung einer geeigneten Ausbildung zur angepassten Förderung schwer- und mehrfachbehinderten Schülern an. Eine mangelhafte Ausbildung kann im Alltag Probleme bereiten und die Förderung der Schüler beeinträchtigen. An zweiter Stelle, wurden eine geeignete Infrastruktur (vier Befragte) und die Zuneigung oder das Interesse für diese Menschen (vier Befragte) angegeben. Der Meinung dreier Befragter nach, spielt auch die Zusammenarbeit zwischen den Fachkompetenzen und den Eltern eine große Rolle (d. h. Lehrer, Fachpersonal, Sonderschulberater und Eltern). Hierbei zeigt sich, dass eine schlechte Zusammenarbeit sich auf die Förderung der Schüler negativ auswirkt. Es könnte vermutet werden, dass diese Befragten in der Vergangenheit, Erfahrungen mit einer solchen schlechten Zusammenarbeit gemacht haben.

Drei weitere Befragte nannten geeignet ausgebildete Lehrer, Fachpersonal und Hilfskräfte als wichtige Voraussetzung.

	Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern
Sonderschulberater N.1	„Die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern, ist die geeignete Infrastruktur in den Schulen, Fachpersonal und Mitarbeiter mit dem Schwerpunkt Hilfestellung, Spezialisierung der Lehrer und geringe Schülerzahl in jeder Klasse.“
Sonderschulberater N.2	„1) Die Spezialisierung der Lehrer, 2) die Lehrer sollten diese Arbeit lieben, 3) fortwährende Weiterbildung, 4) die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und ihren Kollegen, 5) die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern.“
Sonderschulberater N.3	„1) Geeignete Ausbildung der Lehrer, 2) Frühförderung, 3) wir sollten die Eltern informieren und beraten, 4) der Staat sollte die Gesellschaft über diese Menschen informieren“
Sonderschulberater N.4	„1) Die richtige Infrastruktur und geeigneten Hilfsmittel in der Schule, 2) die Sozialfürsorge seitens des Staats, 3) geeignetes Fachpersonal und geeignete Lehrer, die versuchen werden, diesen Schülern zu helfen.“
Sonderschulberater N.5	„Man sollte das Interesse, die Schwierigkeiten, die Bedürfnisse jedes Schülers kennen und die Fähigkeiten der Schüler verwerten.“
Sonderschulberater N.6	„Man sollte Interesse für diese Schüler haben, über eine geeignete Ausbildung und Erfahrung verfügen, Geduld besitzen, weil diese Schüler mehr Zeit brauchen, um Fortschritte zu machen.“
Sonderschulberater N.7	„Gefühl und Wissenschaft“

Sonderschulberater N.8	„Geeignete Ausbildung und Spezialisierung, zeitgemäße und adäquate Infrastruktur, Raumgestaltung und Hilfsmittel, Zusammenarbeit mit den Kollegen, bis zu 3 Schülern in der Klasse.“
Sonderschulberater N.9	„Meiner Meinung nach, sind die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern, die geeignete Infrastruktur in den Schulen, die kompetente Ausbildung der Lehrer und die Existenz von Fachpersonal und Mitarbeitern mit dem Schwerpunkt Hilfestellung in den Schulen.“
Sonderschulberater N.10	„Die Lehrer sollten eine geeignete Ausbildung haben“
Sonderschulberater N.11	„Die Lehrer sollten eine geeignete Ausbildung und Erfahrung besitzen.“
Sonderschulberater N.12	„Die Lehrer sollten diese Schüler lieben und jeden Tag versuchen, diesen Schülern etwas abzuverlangen.“
Sonderschulberater N.13	„Die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern, ist die geeignete Ausbildung, Weiterbildung und Spezialisierung der Lehrer.“
Sonderschulberater N.14	„Die Zusammenarbeit zwischen den Schulberatern, den Schulen und den Eltern, die Weiterbildung der Lehrer, der Sonderlehrer und der Eltern.“

Tab. 11: Welche sind die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern?

Acht der 14 Befragten waren der Meinung, es gäbe entsprechend mehr Probleme bei der Arbeit, je schwerer die Behinderungen der Schüler sind. Nur zwei von ihnen meinten, die Schwierigkeiten in der Arbeit mit dieser Gruppe seien geringer als bei der Arbeit mit leichter behinderten Schülern. Einer von ihnen begründete dies mit der guten Unterstützung dieser Schüler in Sonderschulen. Ein anderer erklärte, diese Schüler seien liebenswert und bereiteten deshalb keine Probleme. Ein Viertel der Befragten war der Überzeugung, die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern bringe nicht mehr Probleme mit sich als die mit leichter behinderten.

Zum Abschluss des Interviews wurden die Sonderschulberater gebeten, einzuschätzen, ob diese Schülergruppe eine Herausforderung für das Schulsystem darstelle. Dabei gehen Bewertungen weit auseinander: Acht der Befragten waren der Meinung, diese Schüler stellen eine Herausforderung dar. Diese Befragten hatten das Gefühl, schwer- und mehrfachbehinderte Schüler könnten einerseits wegen ihrer Schwierigkeiten und andererseits wegen des ungeeigneten Schulsystems nicht entsprechend unterstützt werden. Vier weitere Befragte gaben an, diese Gruppe stelle keine Herausforderung für das

Schulsystem dar. Sie begründeten dies mit der ungeeigneten Unterstützung dieser Schüler. Ein Sonderschulberater drückte es so aus:

„Diese Gruppe stellt keine Herausforderung dar, weil es keine Sozialfürsorge gibt und weil es nur wenige Lehrer gibt, die ein echtes Interesse an dieser Arbeit aufbringen. Die meisten Lehrer arbeiten in der Sonderpädagogik, weil sie eine Zulage bekommen oder weil sie fünf Stunden am Tag in der Klasse sind, ohne tatsächlich zu arbeiten“ (Sonderschulberater N.5, 6).

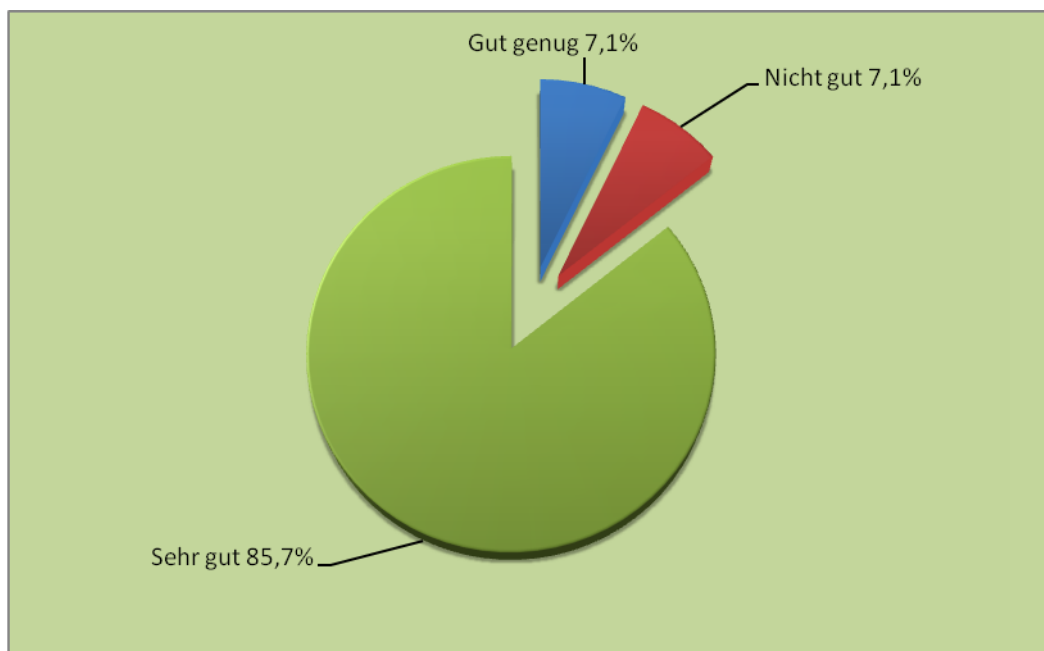
Hier schienen wieder die verschiedenen Sichtweisen auf diese Schüler und ihre Schwierigkeiten zum Ausdruck zu kommen.

Die restlichen beiden Befragten hielten alle behinderten Schüler für eine Herausforderung an das Schulsystem. Einer davon erklärte: *„Alle Schüler stellen die Lehrer vor eine Herausforderung“* (Sonderschulberater N.7, 6). Eine mögliche Interpretation wäre, dass das Schulsystem bzw. die Lehrer prinzipiell immer den Versuch unternehmen, alle Schüler entsprechend zu unterstützen und ihnen unabhängig vom Behinderungsgrad und der Behinderungsart alles zu bieten, was sie benötigen. Einerseits, sollte man davon ausgehen, dass Lehrer immer den Versuch unternehmen sollten, alle Schüler nach ihren Möglichkeiten zu fördern. Andererseits, werden die Lehrer, die mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern arbeiten, mit vielen und unterschiedlichen Problemen konfrontiert. Möglicherweise stellen die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler aufgrund ihrer beschränkten Lernfähigkeiten, die Lehrer doch vor eine besondere Herausforderung bzw. vor eine größere, im Vergleich zu den leichter behinderten Schülern. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Arbeit eines Lehrers im Allgemeinen eine Herausforderung darstellt. Was bedeutet, dass der Lehrer sich engagiert, seine Aufgaben stets effizient zu erfüllen-unabhängig von der Persönlichkeit, den Bedürfnissen, den Möglichkeiten und den Besonderheiten jedes Schülers.

6.4 Zusammenarbeit zwischen Sonderschulberatern und Lehrern

Die Sonderschulberater sollten auch die Qualität ihrer Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bewerten. Die Mehrheit (12 Befragte) schätzte diese Arbeit als ‚sehr gut‘ ein. Ein Befragter antwortete mit ‚ausreichend gut‘. Nur einer der Befragten hielt die Zusammenarbeit mit den Lehrern für notwendig, fand sie aber in der Praxis nicht ausreichend, weil er es nicht schaffte, mit allen Lehrern genügend Kontakt zu haben. Diese Ergebnisse sind sehr positiv zu bewerten und als ermutigend einzuschätzen, da eine gute Zusammenarbeit zwischen den Sonderschulberatern und den Lehrkräften, den schwer- und mehrfachbehinderten Schüler von besonderem Nutzen sein kann.

Grafik 28: Einschätzung der Zusammenarbeit durch Sonderschulberater- Ist Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit mit den Lehrern gut?



$N(\text{Sonderschulberater})=14$

Bei dem Thema Tagungen zeigte sich ein ähnliches Bild. Mehr als die Hälfte der Schulberater organisieren nur ein bis zwei Tagungen pro Jahr. Als Begründung für diese geringe Anzahl wurde angegeben, dass das Gesetz es so vorsehe. Ein Viertel der Befragten (vier Personen) beantwortete die Frage nicht, die restlichen beiden, veranstalteten ihren Aussagen zufolge, mehr als fünf Tagungen im Jahr. Der rechtliche Rahmen sieht vor, dass die Lehrer von ihren Unterrichtsaufgaben befreit werden, um an den zweimal jährlich durch die Schulberater veranstalteten Tagungen teilzunehmen. Eine größere Anzahl von Seminaren wendet sich entsprechend auch an eine größere Lehrergruppe bzw. nicht immer an die gleichen Lehrkräfte. Für gewöhnlich, teilen die Schulberater die Schulen in Gruppen auf, um den Lehrern Weiterbildungsangebote anzubieten. Die Schulberater sind befugt, außerhalb der Regelarbeitszeit der Lehrer, beliebig viele Seminare und Tagungen anzubieten.

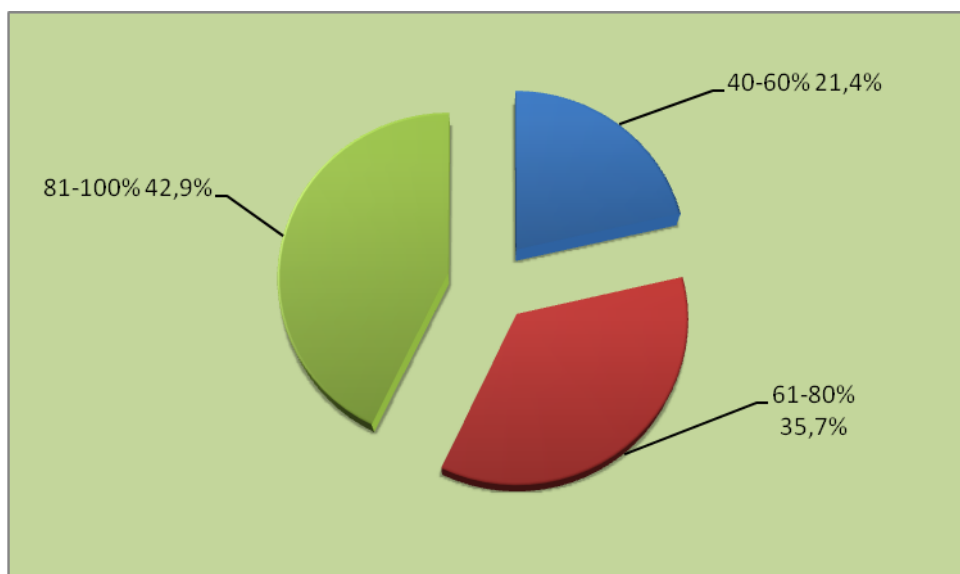
Seminare		Tagungen	
1–5 im Jahr	35,7 %	1–2 im Jahr	57,1 %
6–10 im Jahr	7,1 %	Mehr als fünf im Jahr	14,3 %
11–15 im Jahr	28,6 %	Keine Angabe	28,6 %
Mehr als 15 im Jahr	21,4 %		
Keine	7,1 %		

Tab. 12: Einschätzung der Zusammenarbeit durch die Sonderschulberater- Veranstalten
Sie Weiterbildungsseminare bzw. Tagungen an den Schulen, für die Sie zuständig sind?

Die Sonderschulberater wurden auch nach der Resonanz der Lehrer auf diese Tagungen und Seminare gefragt. Zehn Befragte gaben an, viele Lehrer nähmen an solchen Tagungen und Seminaren teil. Es scheint, als hätten die Lehrer das Bedürfnis, sich weiterzubilden und zu informieren. Trotzdem bezeichneten zwei von ihnen die Veranstaltungszeitpunkte der Seminare als Hemmfaktor. Das heißt, wenn die Seminare außerhalb der Arbeitszeit stattfinden, werden sie von weniger Lehrern besucht, als wenn die Seminare

während ihrer Arbeitszeit stattfänden. Ein Befragter hat geantwortet, ausreichende Lehrer zeigten Interesse an den Tagungen und Seminaren. Die restlichen drei Befragten gaben an, dass ungefähr die Hälfte der Lehrer innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs an den Tagungen und Seminaren teilnehmen, wenn die Seminare nicht obligatorisch sind oder wenn die Seminare außerhalb der Arbeitszeit stattfinden.

Grafik 29: Teilnahme der Lehrer an den Seminaren bzw. Tagungen- Inwieweit korrespondieren die Lehrer mit den Seminaren, die Sie ihnen anbieten?



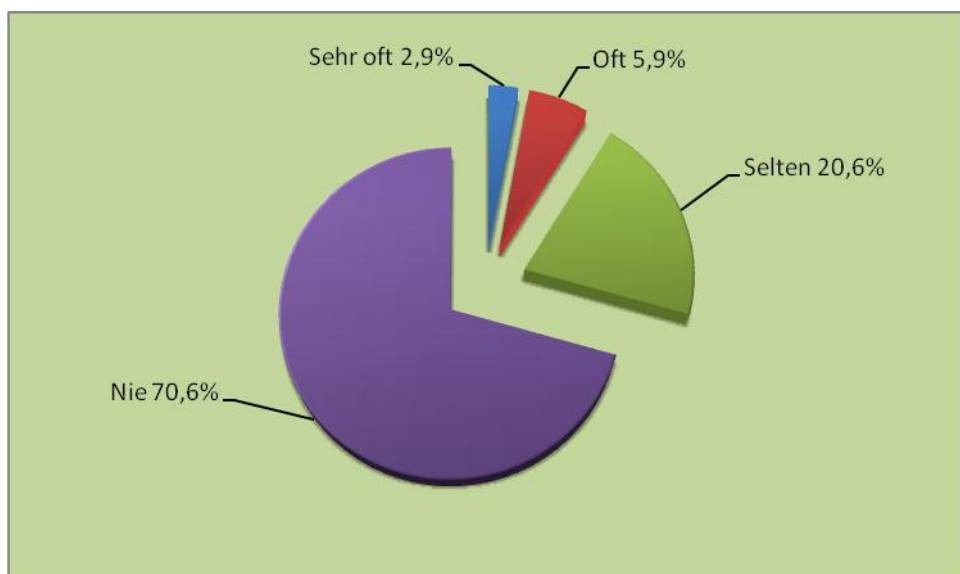
N(Sonderschulberater)=14

Die Sonderschulberater haben die Aufgabe, Initiativen zur Verbesserung des Unterrichts zu ergreifen, Erziehungsinnovationen in die Praxis umzusetzen und die Lehrer bei der Erstellung von Förderplänen zu unterstützen. Alle befragten Berater haben der Aussage, dass Sonderschulberater und Lehrer in der Bildung der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler zusammenarbeiten sollten, zugestimmt. Dennoch gaben nur fünf der Befragten an, sie wirkten am Erstellen der Förderpläne mit, vier weitere waren nur manchmal daran beteiligt. Ungefähr ein Viertel der Sonderschulberater (vier Befragte) beteiligten sich an diesen Planungen nicht, die meisten von ihnen gaben Zeitmangel als Grund dafür an. Einer von ihnen lieferte keine Begründung, erklärte allerdings, dass er die Förderpläne bestätige.

Die Antworten auf die Fragen nach der Zusammenarbeit zwischen Sonderschulberatern und Lehrern, ergaben ein eher positives Bild: Alle Befragten hielten die Weiterbildung der Lehrer für sehr wichtig und veranstalteten deshalb Seminare oder Tagungen. Darüber hinaus, waren fast alle befragten Sonderschulberater mit ihrer Zusammenarbeit mit den Lehrern sehr zufrieden. Die Antworten zeigten, dass die Sonderschulberater sich um eine gute Beziehung zu den Lehrern und eine konstruktive Zusammenarbeit mit ihnen bemühten. Diese Ergebnisse erscheinen logisch, da die Zusammenarbeit mit den Lehrern, ihre Unterstützung, Weiterbildung und Förderung der Lehrer zu den wichtigsten Aufgaben der Schulberater gehören (vgl. Kap. 3.6.3, 123).

Ein vollkommen anderes Bild ergab sich, sobald man die Antworten der Lehrer auf die Frage nach ihrem Kontakt zu den Sonderschulberatern betrachtete: Die Mehrheit der interviewten Lehrer gab an, selten bis nie Kontakt mit dem Schulberater zu haben. Nur drei Befragte bewerteten diesen Kontakt mit ‚oft‘ bis ‚sehr oft‘. Das widersprach deutlich den Einschätzungen der Schulberater.

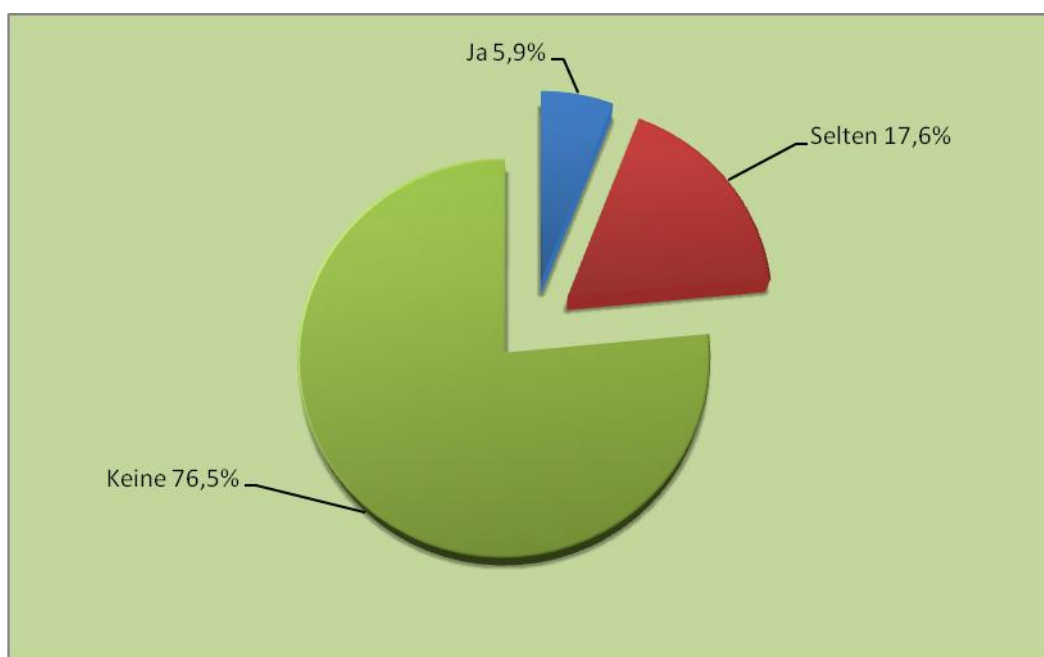
Grafik 30: Einschätzung der Zusammenarbeit durch die Lehrer- Wie oft haben Sie Kontakt zum Sonderschulberater?



N(Lehrer)=34

Auch die Frage, ob die Sonderschulberater Weiterbildungsseminare anboten, beantworteten die meisten interviewten Lehrer (32 Befragte) mit ‚selten‘ oder ‚nie‘, obwohl sie ihrer eigenen Einschätzung nach, die Hilfe der Sonderschulberater brauchen könnten. Ihren Angaben zufolge, waren die Lehrer mit der Zusammenarbeit mit den Sonderschulberatern überwiegend unzufrieden.

Grafik 31: Einschätzung der Zusammenarbeit durch die Lehrer- Bietet der Sonderschulberater Ihnen Weiterbildungsseminare an?



$N(\text{Lehrer})=34$

Die Ergebnisse dieser Untersuchung scheinen die Angaben der Sonderschulberater, sie arbeiteten intensiv und gut mit den Lehrern zusammen, zu widerlegen. Im Gegensatz dazu, sind die Lehrer der Meinung, dass sie keine Unterstützung durch die Sonderschulberater bekommen und nicht eng mit ihnen zusammenarbeiten, obwohl sie sich das wünschten und es auch versuchten.

Was bedeutet das aber für die Situation schwer- und mehrfachbehinderter Schüler? Diese Ergebnisse zeigen, dass das System mangelhaft organisiert ist und die Schüler nicht immer eine ihren Bedürfnissen entsprechenden

Unterstützung erhalten. Wenn die Eltern, die Sonderschullehrer und alle Fachleute, die mit dieser Schülergruppe arbeiten, nur eingeschränkte Möglichkeiten haben, sich an jemanden um Hilfe, Unterstützung und Anregung zur Förderung dieser Schüler zu wenden, wird dadurch auch die Situation schwer- und mehrfachbehinderter Schüler beeinflusst.

Während im theoretischen Teil, das Sonderschulsystem gut organisiert und die Aufgaben effizient und klar verteilt zu sein scheinen, sind die Lehrer resolut in ihren Ansichten. Gewiss haben sich an dieser Studie nicht nur Lehrkräfte beteiligt, die überhaupt nicht engagiert bzw. informiert sind über das gesamte Sonderschulsystems und das, was ihnen zur Unterstützung ihrer Arbeit angeboten wird.

7 Die beteiligten Schüler dieser Studie

In diesem Kapitel stehen die schülerbezogenen Informationen im Vordergrund. Die Beschreibung der ausgewählten Schüler erfolgt nach Geschlecht, Alter, Art der Beeinträchtigung und ihrem Unterstützungsbedarf. Die Charakterisierungen der Lehrer und der Eltern beziehen sich auf die einzelnen an dieser Studie beteiligten Schüler. Dabei wurde keine genauere Definition vorgegeben. Vorausgesetzt wurde nur das Vorliegen einer schweren Körperschädigung, die mit einer geistigen Behinderung oder Sinnesschädigung einhergehen kann. Außerdem mussten die Schüler an der Schule als schwer- und mehrfachbehindert gelten, um in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Damit konnte durch die Befragung von Lehrern und Eltern untersucht werden, welche Kinder und Jugendlichen in der Praxis zu dieser Personengruppe gehören. An diesem Punkt wird kein Bezug genommen zu den Aussagen der Sonderschulberater, da dieses Kapitel sich ausschließlich mit den beteiligten Schülern dieser Studie beschäftigt. Dargestellt werden die Stellungnahmen der Lehrer und Eltern, die sich zu diesen beteiligten Schülern geäußert haben, während die Sonderschulberater allgemein zu schwer- und mehrfachbehinderten Schülern befragt worden waren.

7.1 Geschlecht und Alter der beteiligten Schüler

Die für diese Untersuchung ausgewählten Schüler waren nicht gleichmäßig über beide Geschlechter verteilt. 26 der beteiligten Schüler waren männlich und nur acht Schüler weiblich.

Das Altersspektrum der ausgewählten Schülerinnen und Schüler war weit gesteckt. Die Hälfte der ausgewählten Schüler war zwischen sechs und zehn Jahre alt. 14 Schüler waren zwischen 11 und 15 Jahre alt und zwei zwischen 16 und 20 Jahre. Nur ein Schüler war vier Jahre alt.

7.2 Art der Beeinträchtigung

Eine weitere schülerbezogene Information benannte die jeweiligen Beeinträchtigungen. Diese wurde aus der Perspektive der Lehrer sowie der Eltern erhoben. Um die Schüler charakterisieren zu können, wurde die freie Beschreibung als Zugangsweise gewählt. Die Eltern und Lehrer wurden gebeten, selbst formulierte freie Beschreibungen bzw. wesentliche Merkmale der ausgewählten Schüler abzugeben. Antworten auf offene Fragen spiegeln die subjektive Sicht der Befragten stärker wider als das Ankreuzen vorgegebener Antwortkategorien.

Die Antworten beider Gruppen wurden in folgende Inhaltskategorien sortiert:

Kategorien	Zugeordnete Inhalte z. B.
Defizite	Kann nicht laufen oder sprechen
Diagnose/ Schädigung	Mehrfachbehindert oder geistig behindert
Unterstützungsbedarf	Pflegeabhängig oder Abhängigkeit bei der Hygiene
Förderbedarf	Einzelförderung oder Therapien notwendig
Verhaltensauffälligkeiten	Verhaltensprobleme oder Aggressionen
Positive Eigenschaften	Gesellig, zärtlich, liebenswert
Negative Eigenschaften	Ärgert sich oft, weint oft
Äußeres Erscheinungsbild	Angenehm
Kompetenzen	Kommunikationsfähigkeiten, gutes Gehör

Tab. 13: Inhaltskategorien der Personenbeschreibungen

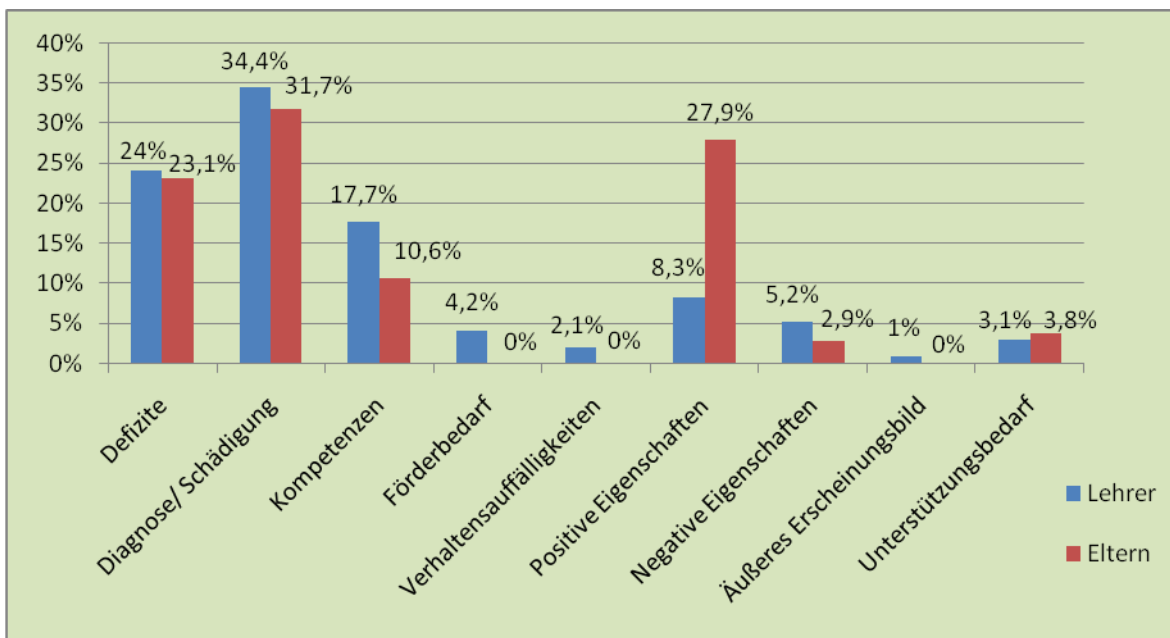
Insgesamt machten 68 Personen Angaben, davon 34 Sonderschullehrer und 34 Eltern. Insgesamt wurden 96 Einzelangaben von Sonderschullehrern aufgezeichnet, das entspricht einem Durchschnitt von 2,8 Angaben pro Person und 104 Einzelangaben von Eltern, was einem Durchschnitt von drei Angaben pro Person entspricht.

Die Angaben beider Gruppen zeigten eine starke Orientierung an den Kategorien ‚Diagnose/Schädigung‘ und ‚Defizite‘. 33 Sonderschullehrer und Eltern nannten die Diagnosen bzw. Schädigungen als Merkmale der konkreten Schüler. Auch bei den Defiziten gab es keinen großen Unterschied zwischen

den beiden Gruppen. 23 Lehrer und 24 Eltern sprachen über die Defizite dieser Schüler.

Die Angaben aus den beiden unterschiedlichen Perspektiven unterschieden sich deutlich im Bereich ‚positive Charaktereigenschaften‘ und ‚positiv empfundene Eigenschaften‘. Die Eltern nannten vorwiegend positive Merkmale ihrer Kinder. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass Eltern ihr Kind einerseits positiver, andererseits persönlicher sehen als die Sonderschullehrer.

Grafik 32: Freie Beschreibung bzw. wesentliche Merkmale der beteiligten Schüler



N (Lehrer)= 96; N (Eltern)= 104

Bemerkenswert sind die Unterschiede bei Angaben, die als Beschreibung der Kompetenzen der Schüler verstanden werden können. Eltern äußern sich seltener über die Kompetenzen ihrer Kinder im Vergleich zu den Sonderschullehrern und dennoch erwähnen sie vorwiegend positive Aspekte und Wesensmerkmale ihrer Kinder.

Doch gibt es keine deutlichen Unterschiede bei den Angaben in den anderen Bereichen der beiden befragten Gruppen.

7.3 Unterstützungsbedarf

Lehrer und Eltern wurden aufgefordert, einzuschätzen, wie viel Unterstützung und Anregung die ausgewählten Schüler brauchten. Erfragt wurde auf diese Weise der Unterstützungsbedarf in unterschiedlicher Hinsicht, wie z. B. bei der Nahrungsaufnahme, bei der Hygiene, zur Fortbewegung, um Dinge zu erreichen (erfolgreiches zielgerichtetes Handeln) usw.

Für diese Studie wurden die Fragen zum Unterstützungsbedarf in vier Kategorien unterteilt. Diese lassen sich charakterisieren als: Unterstützung bei den Grundbedürfnissen, Unterstützung bei der Fortbewegung, Unterstützung zur Kommunikation und zum Sozialverhalten.

In allen vier Bereichen unterschieden sich die Einschätzungen der Eltern und der Lehrer eher wenig.

Unterstützungsbedarf bei den Grundbedürfnissen

Beide Gruppen stimmten insgesamt darin überein, dass die ausgewählten Schüler viel Unterstützung bei der Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse benötigten.

Nahrungsaufnahme

Im Detail gaben 82,4 % der Lehrer und 73,5 % der Eltern an, die beteiligten Schüler bräuchten viel Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme. Wenig Unterstützungsbedarf bei der Nahrungsaufnahme erwähnten 17,6 % der befragten Eltern, hingegen nur 11,8 % der befragten Lehrer.

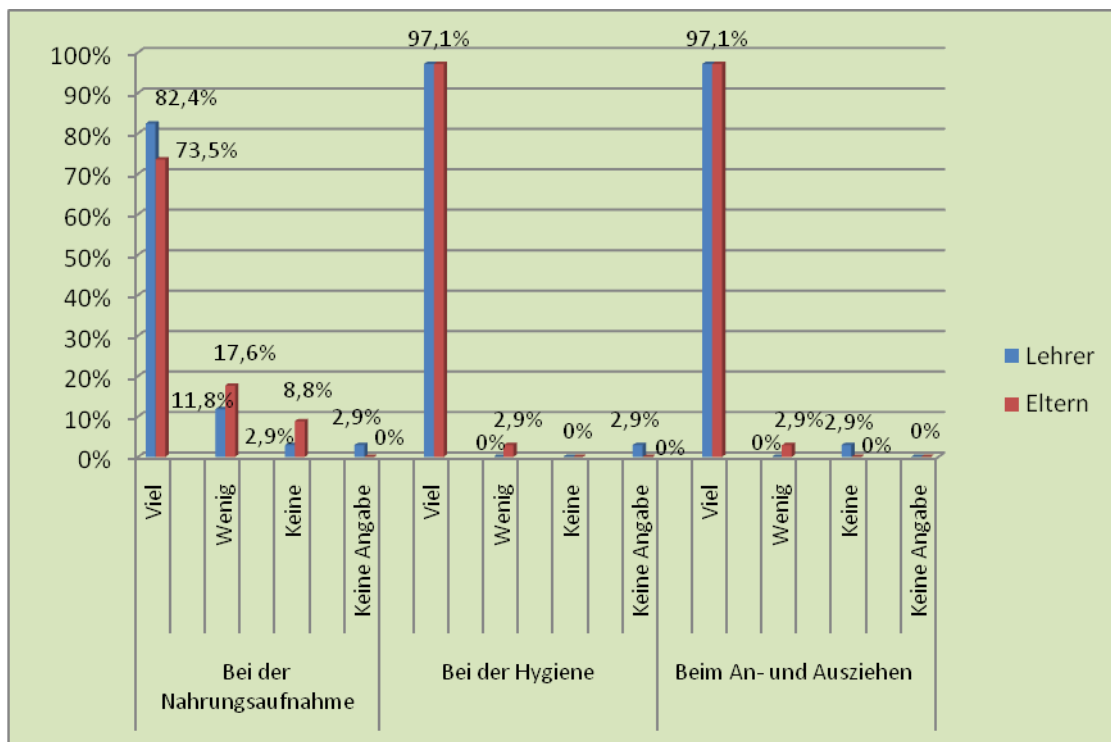
An- und Ausziehen

Einen großen Bedarf an Unterstützung bei der Hygiene und beim An- und Ausziehen benötigten die Kinder nach Ansicht von 97,1% der Lehrer und 97,1% der Eltern.

Keine Unterstützung

Ein Unterschied zwischen den Gruppen zeigte sich auch bei der Antwort ‚keine Unterstützung benötigt‘. 8,8% der Eltern (drei Personen) sahen keinen Bedarf an Unterstützung, aber nur 2,9% (eine Person) der Lehrer. Wahrscheinlich schätzten die Eltern den Unterstützungsbedarf ihrer Kinder etwas geringer ein, weil ihre Gefühle für ihre Kinder und ihre Beziehung zu ihnen, ihre Ansichten beeinflussten. Auch umgekehrt, sahen die Lehrer einen durchgehend höheren Unterstützungsbedarf, weil sie durch diese Leistung überlastet bzw. sich und ihre Kompetenzen überfordert sahen.

Grafik 33: Unterstützungsbedarf bei den Grundbedürfnissen



N(Lehrer)=34, N(Eltern)=34

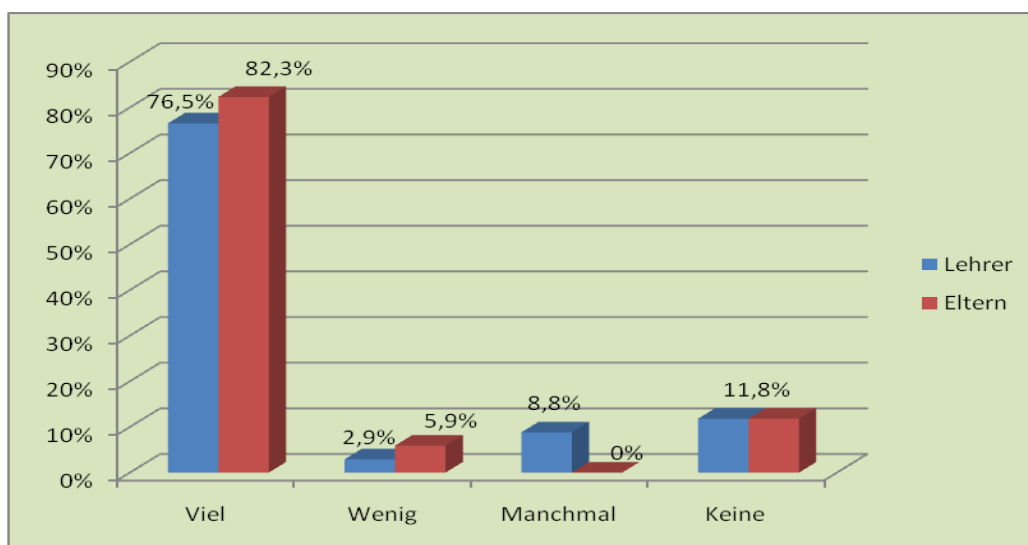
Vergleicht man die Ergebnisse dieser Studie mit denen des BiSB- Projekts erkennt man keinen signifikanten Unterschied. Der prozentuale Anteil der Antworten beider Gruppen beim BiSB- Projekt ist ebenso so hoch wie die Prozentanteile der Antworten der Beteiligten an der Studie in Griechenland.

Unterstützungsbedarf zur Fortbewegung

Den Unterstützungsbedarf zur Fortbewegung bemaßen beide Gruppen in etwa gleich hoch. 26 der 34 Lehrer gaben an, die ausgewählten Schüler könnten sich nicht alleine bewegen und bräuchten deswegen viel Unterstützung bei ihrer Fortbewegung. 28 von 34 Eltern stimmten dieser Angabe zu. Vier Lehrer sowie vier Eltern gaben an, die einzelnen Schüler bräuchten keine Unterstützung zur Fortbewegung. Zwei von diesen vier Schülern benötigten keine Hilfe oder Unterstützung, weil sie, obwohl mit Schwierigkeiten, allein laufen könnten. Die übrigen zwei Schüler bräuchten keine Unterstützung zur Fortbewegung, weil sie ihren Rollstuhl selbst bewegen konnten. Ein Lehrer und zwei Eltern waren der Meinung, die ausgewählten Schüler brauchten nur wenig Unterstützung zur Fortbewegung und die restlichen drei Lehrer gaben an, diese Schüler bräuchten nur manchmal Unterstützung.

Bei der Beantwortung dieser Frage erkennt man Unterschiede in den beiden Studien. Die Sonderschullehrer und Eltern, die sich am BiSB- Projekt beteiligten, schätzen den Unterstützungsbedarf der Schüler zur Fortbewegung weit aus geringer ein als die Befragten an vorliegender Studie. Nur 50,3% der Lehrer und 60,7% der Eltern meinen, dass die Schüler hierbei eine umfassende Unterstützung benötigen.

Grafik 34: Einschätzung des Unterstützungsbedarfs zur Fortbewegung



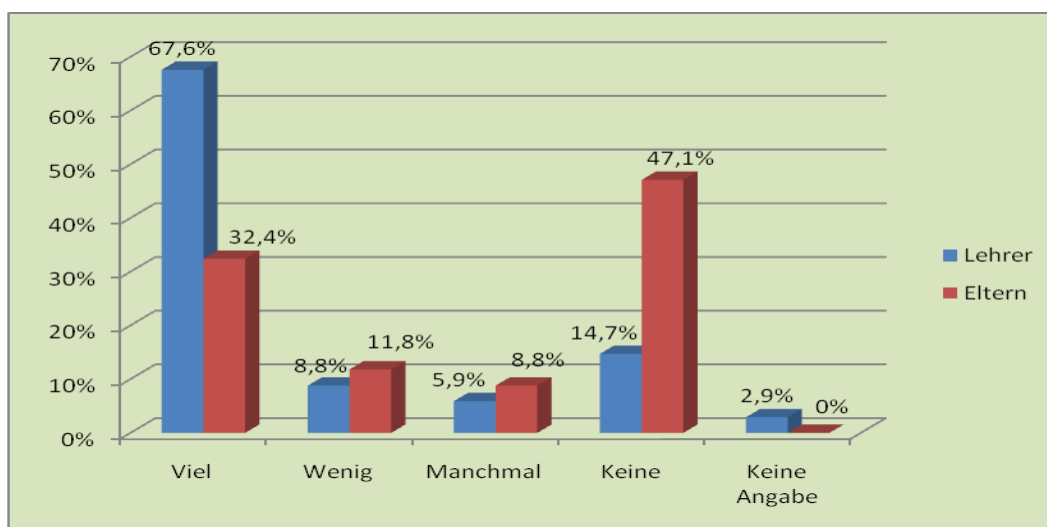
$N(\text{Lehrer})=34$, $N(\text{Eltern})=34$

Unterstützungsbedarf, um die Körperlage beizubehalten oder ändern zu können

16 der 34 Eltern sahen für ihr Kind keinen Bedarf für Unterstützung, um die Körperlage beizubehalten oder ändern zu können. Dies sahen nur fünf Lehrer ebenso. Nur elf der befragten Eltern gaben einen großen Unterstützungsbedarf für ihr Kind an. Dem stimmten bemerkenswerterweise 23 Lehrer zu.

Der Unterschied zwischen den Antworten beider Gruppen war signifikant groß. Entweder schätzten auch hier die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder höher ein oder die Lehrer stuften die Fähigkeiten der Schüler aufgrund anderer Kriterien ein. Der prozentuale Anteil der Eltern, die aussagten, ihre Kinder benötigten eine umfassende Unterstützung auf diesem Bereich, stimmt mit dem entsprechenden Anteil der beteiligten Lehrer des BiSB- Projekts (28,6%) überein. Große Unterschiede erkennt man bei den Antworten der Lehrer, da nur 29,1% der befragten Lehrer beim BiSB- Projekt im Gegensatz zu 67,6% der an dieser Studie beteiligten Lehrer antworteten, dass der jeweilige Schüler eine umfassende Unterstützung benötige.

Grafik 35: Einschätzung des Unterstützungsbedarfs, um die Körperlage beibehalten oder ändern zu können



$N(\text{Lehrer})=34$, $N(\text{Eltern})=34$

Unterstützungsbedarf beim Spiel

Auch im Bereich ‚Spiel‘ schätzten 26 der 34 interviewten Lehrer und 16 der 34 interviewten Eltern, den Unterstützungsbedarf der ausgewählten Schüler hoch ein. Bemerkenswerterweise kam es sechs von diesen 26 Lehrern und vier von diesen 16 Eltern zufolge überhaupt nicht zu einem Spiel bei diesen Schülern. Trotzdem wurden diese Lehrer und Eltern in der Kategorie ‚viel‘ mit berechnet, weil es unmöglich erscheint, dass jemand auf keinerlei Art und Weise spielen kann (vgl. Kap. 3.5.1.7, 111).

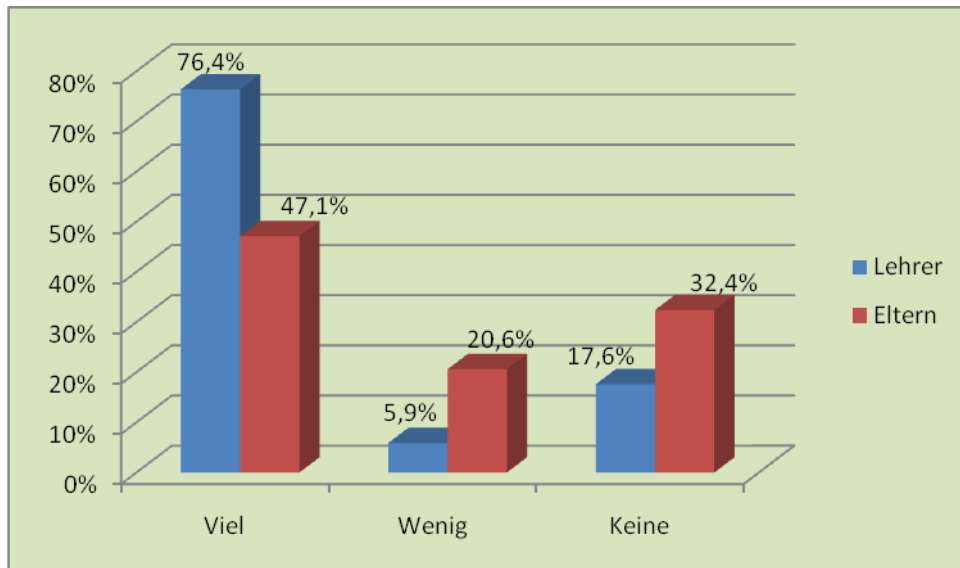
Elf Eltern und sechs Lehrer sahen beim Spielen keinen Unterstützungsbedarf bei dem jeweils ausgewählten Schüler. Die restlichen sieben Eltern und zwei Lehrer sahen nur einen geringen Bedarf an Unterstützung für das jeweilige Kind.

Wieder schätzten die Lehrer die Fähigkeiten der Schüler etwas schwächer ein als deren Eltern. Das bedeutet, dass die Lehrer häufiger als die Eltern, meinen, die Kinder benötigen eine große Unterstützung um spielen zu können. Warum ist das so? Zum einen, dürften Eltern ihre Kinder und deren Bedürfnisse und Fähigkeiten besser kennen. Zum Anderen, hingen die Angaben der Interviewten von vielen nicht identifizierbaren Faktoren ab. Ein Faktor könnte die Beziehung zwischen den Kindern und den Eltern bzw. den Lehrern sein: Man weiß nicht, ob die Eltern oder die Lehrer mit den Kindern spielten oder zu spielen versuchten. Ein anderer Faktor könnte das Verständnis der Interviewten von ‚Spiel‘ sein: Zum Beispiel könnten die Kinder es nicht schaffen, wie nicht behinderte Kinder zu spielen, wenn die Lehrer nur im Unterricht und während der Förderung mit den Kindern spielen. Darüber hinaus, können die schwer- und mehrfachbehinderten Kinder möglicherweise auch dann nicht spielen, wenn die Spiele ihren Fähigkeiten nicht entsprechen oder wenn die Spiele den Kindern auf eine nicht geeignete Art nahegebracht werden.

In dieser Fragestellung gibt es bedeutende Unterschiede bei den Antworten der Beteiligten in den beiden Studien. Die Sonderschullehrer und Eltern, die

sich am BiSB- Projekt beteiligten schätzen den Unterstützungsbedarf der Kinder entsprechender geringer ein (31,2% und 43,0% jeweils).

Grafik 36: Einschätzung des Unterstützungsbedarfs beim Spiel



N(Lehrer)=34, N(Eltern)=34

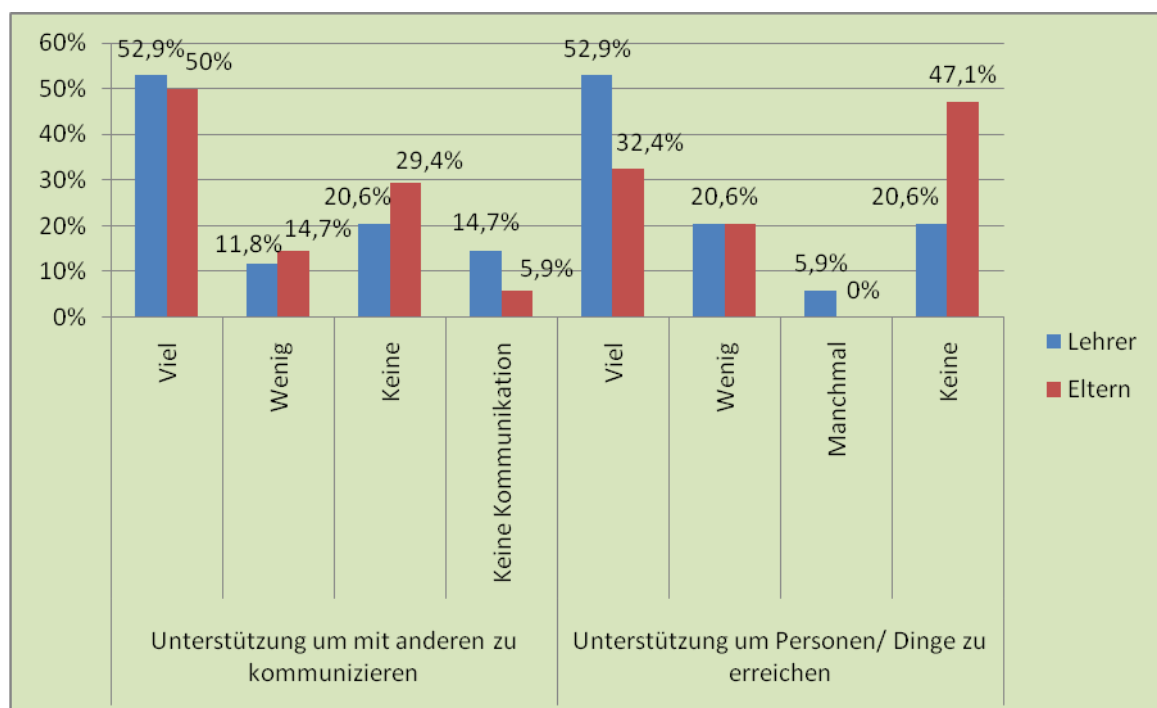
Unterstützungsbedarf zur Kommunikation

Der Lebensvollzug der Kommunikation wurde in dieser Untersuchung in zwei Aspekte unterteilt: zum einen die Kommunikation mit anderen, zum anderen das erfolgreiche Kommunizieren, um Personen bzw. Dinge erreichen zu können. Beim ersten Aspekt sehen 52,9% der Lehrer und 50,0% der Eltern ihren Angaben zufolge, einen hohen Bedarf an Unterstützung für die ausgewählten Schüler. 20,6% der befragten Lehrer und 29,4% der befragten Eltern sahen hingegen überhaupt keinen Bedarf an Unterstützung. Bemerkenswert ist, dass 14,7% der Lehrer und 5,9% der Eltern einschätzten, dass die ausgewählten Schüler überhaupt nicht kommunizieren können. Das stimmt aber nicht. Alle Menschen können auf verschiedene Weisen kommunizieren. Kommunikation umfasst nicht nur die sprachliche Kommunikation, sondern auch die nonverbale Kommunikation. Manche Menschen können vielleicht nicht sprechen, können dennoch gut mit anderen kommunizieren. Wahrscheinlich meinten diese Lehrer und Eltern nur die

verbale Kommunikation und gaben deswegen keine Antwort. Interessanterweise schätzten die Lehrer den Unterstützungsbedarf zur Kommunikation wesentlich höher ein als die Eltern.

Das galt noch deutlicher für den zweiten Aspekt dieser Dimension: Was die Kommunikation betraf, die darauf abzielte, Dinge oder Personen zu erreichen, schätzten Eltern die Fähigkeiten ihres Kindes sehr viel höher ein als die Lehrer: 47,1% der interviewten Eltern gaben an, ihr Kind bräuchte überhaupt keine Hilfe oder Unterstützung für diese Art von Kommunikation. Im Gegensatz dazu, sahen 52,9% der befragten Lehrer hier einen großen Bedarf an Unterstützung für die jeweils ausgewählten Schüler.

Grafik 37: Unterstützung bei Kommunikationsformen

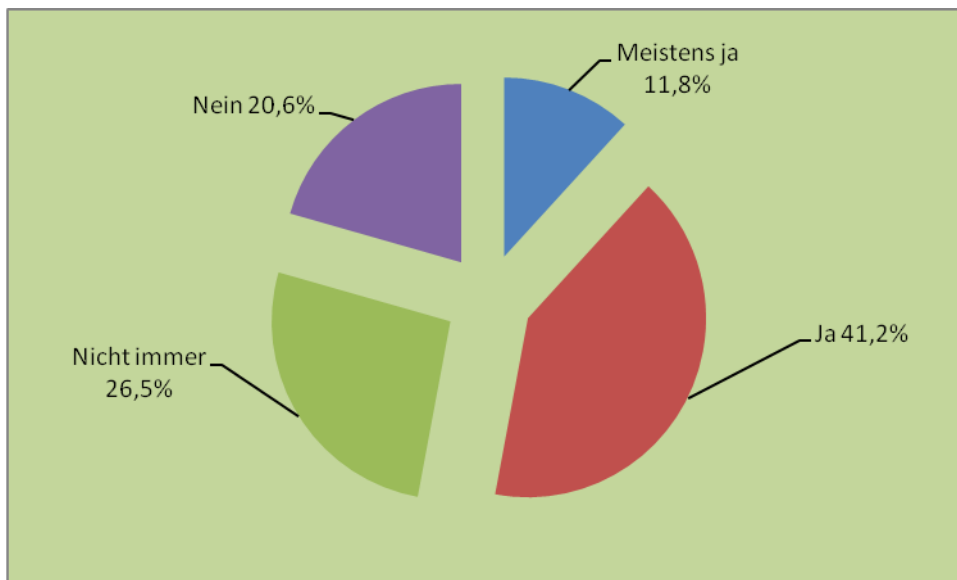


N(Lehrer)=34, N(Eltern)=34

Ausdruck der Schüler

Die Sonderschullehrer sollten darüber hinaus einschätzen, inwiefern sie bei den beteiligten Schülern erkennen konnten, was sie auszudrücken versuchen. Die Hälfte der 34 Befragten beantwortete dies mit ‚überhaupt nicht‘ bis ‚nicht immer‘, während die andere Hälfte mit ‚meistens ja‘ bis ‚immer‘. Die relative Unsicherheit darüber, was die Schüler auszudrücken versuchen, hing wesentlich damit zusammen, dass sprachliche Kommunikation mit ihnen nur sehr begrenzt möglich sei, so dass ihr Verhalten interpretiert werden müsse, um herauszufinden, was sie versuchten, auszudrücken.

Grafik 38: Können Sie bei diesem Schüler erkennen, was er ausdrücken will?



$N(\text{Lehrer})=34$

Unterstützungsbedarf beim Sozialbereich

Die Dimension der sozialen Unterstützung wurde für diese Arbeit in drei Aspekte unterteilt: Unterstützung zum Einhalten sozialer Regeln, Unterstützung, um Selbstverletzungen zu verhindern und Unterstützung, um Verletzungen zu verhindern.

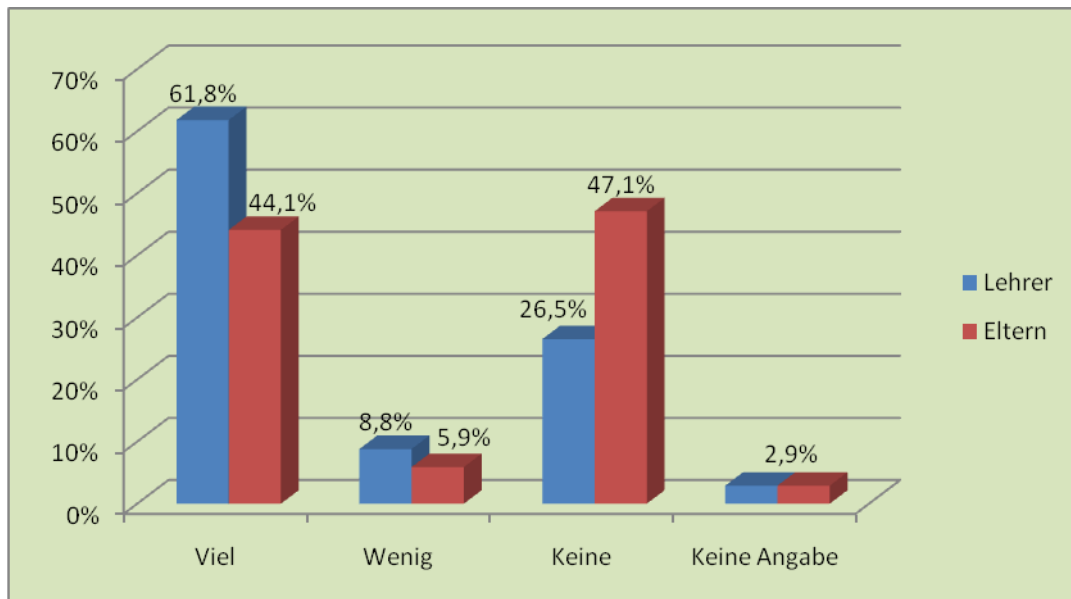
41,2% der befragten Lehrer gaben an, die ausgewählten Schüler verstünden die sozialen Regeln nicht. Nur 26,5% der befragten Lehrer sahen keinen

Bedarf an Unterstützung für das Einhalten sozialer Regeln bei diesen Schülern.

Die befragten Eltern schätzten den Unterstützungsbedarf zum Einhalten sozialer Regeln geringer ein als die Lehrer. 47,1% der Eltern sahen keinerlei Bedarf an Unterstützung für ihr Kind, aber nur 26,5% der befragten Lehrer stimmten dieser Aussage zu. 44,10% der befragten Eltern dachten, dass ihr Kind viel Unterstützung zum Einhalten sozialer Regeln bräuchte. Beim Unterstützungsbedarf zum Einhalten sozialer Regeln gab es einen großen Unterschied zwischen den befragten Gruppen. Wenn man die Antworten betrachtete, erkennt man einen Unterschied im Wert von fast 20% zwischen den Aussagen der Eltern und Lehrer. Diesen Unterschied kann man zwischen den Antworten ‚viel Unterstützung‘ und ‚keine Unterstützung‘ zum Einhalten sozialer Regeln sehen. Offensichtlich schätzten die Eltern die Fähigkeiten ihres Kindes höher bzw. den Unterstützungsbedarf ihres Kindes geringer ein oder die Lehrer bewerteten den Unterstützungsbedarf der Kinder objektiver, als die Eltern dies konnten. Andererseits könnte es vermutlich eine Rolle spielen, dass Lehrer die Schüler in Gruppen erleben, in denen soziales Verhalten mehr gefragt ist.

Der Anteil der Sonderschullehrer und Eltern, die sich am BiSB- Projekt beteiligten und der Ansicht waren, die Kinder benötigten viel Unterstützung betrug 43,5% bzw. 69,1%. Die Ergebnisse der beiden Studien weisen Ähnlichkeiten auf und es ergibt sich keine Diskrepanz beim Vergleich.

Grafik 39: Einschätzung des Unterstützungsbedarfs zum Einhalten sozialer Regeln



N(Lehrer)=34, N(Eltern)=34

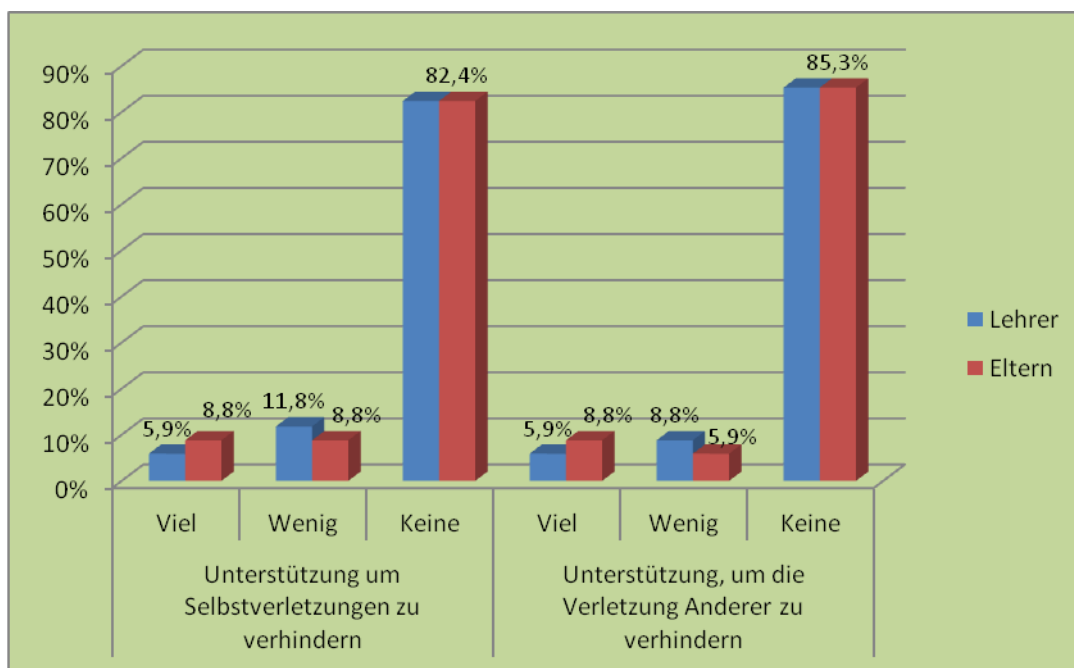
Unterstützungsbedarf bei Aggressivität

Die Mehrheit der Lehrer ging davon aus, dass die ausgewählten Schüler überhaupt nicht aggressiv seien, weder gegen andere (29 Befragte) noch gegen sich selbst (28 Befragte), obwohl der Anteil von schwer- und mehrfachbehinderten Menschen unter den sich selbst verletzenden Personen, besonders hoch zu sein schien. Auch die Ergebnisse des BiSB-Projekts zeigen, dass diese Gruppe einen hohen Unterstützungsbedarf benötigt, um sich nicht selbst oder andere zu verletzen (vgl. Klauß et al., 2005, 129). Es ist also erstaunlich, dass ein so großer Anteil der Lehrer angab, dass die einzelnen Schüler überhaupt keine Unterstützung dabei bräuchten.

Auch die Mehrheit der Eltern ist der Meinung, dass ihr Kind überhaupt keine Unterstützung benötige, um sich selbst oder andere nicht zu verletzen. Der Prozentsatz beider Gruppen war bei dieser Frage genau derselbe. Im Vergleich zu den Ergebnissen des BiSB-Projekts scheint man hier zu einem sehr unterschiedlichen Ergebnis zu kommen. Beim BiSB-Projekt ergab sich, dass 32,7% der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler keine Unterstützung zur Vorbeugung einer Selbstverletzung benötigten und 55,5%

von ihnen, um keinen Mitschüler zu verletzen. In vorliegender Forschungsarbeit sind diese Prozentanteile wesentlich höher. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die untersuchte Stichprobe beider Studien unterschiedlich war.

Grafik 40: Einschätzung des Unterstützungsbedarfs durch Lehrer und Eltern- Wie viel Unterstützung oder Anregung braucht dieser Schüler, damit er sich nicht selbst oder andere gefährdet bzw. verletzt?



$N(\text{Lehrer})=34$, $N(\text{Eltern})=34$

Zusammenfassung und Kommentar

Wie im Theorieteil dargestellt wurde, brauchen die schwer- und mehrfachbehinderten Menschen Unterstützung und Anregung in fast allen Bereichen ihres Lebens und Alltags. Die meisten schwer- und mehrfachbehinderten Kinder haben Schwierigkeiten beim Essen, bei der Hygiene und bei fast allen täglichen Aktivitäten. Die Schwierigkeiten der Kinder mit schwerer mehrfacher Behinderung bei Grundbedürfnissen, ihrer Fortbewegung, in der Kommunikation und den Aktivitäten des täglichen Lebens, sind ausschlaggebend für die Behinderung eines jeden Kindes und beeinflussen seinen Alltag und seine Beteiligung auf allen Feldern des

sozialen Lebens (vgl. Kap. 2.3, 34) Aus diesem Grund wurde der Unterstützungsbedarf dieser Kinder in einigen der o.e. Bereichen untersucht. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargestellt.

Beide Gruppen schätzen den Unterstützungsbedarf der ausgewählten Schüler bei den Grundbedürfnissen hoch ein. Die Befragten beider Gruppen gaben an, dass der Unterstützungsbedarf besonders hoch ist bei der Hygiene und beim An- und Ausziehen.

Die Mehrheit der Lehrer (26 Interviewte) und Eltern (28 Interviewte) erkannten einen großen Bedarf an Unterstützung zur Fortbewegung der ausgewählten Schüler.

23 Lehrer schätzten die Schüler der Studie so ein, dass sie viel Unterstützung bräuchten, um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können. Dennoch ging ihren Angaben zufolge die Hälfte der befragten Eltern davon aus, dass ihre Kinder dabei überhaupt keine Unterstützung bräuchten.

Die Mehrheit der interviewten Lehrer war der Meinung, dass die Schüler auch beim Spiel viel Unterstützung brauchten. Im Gegensatz dazu, meinte über ein Viertel der Eltern, dass ihre Kinder beim Spiel überhaupt keine Unterstützung benötigten.

Beide Gruppen erkannten einen großen Bedarf an Unterstützung zur Kommunikation. Die Einschätzung der Eltern unterschied sich von derjenigen der Lehrer hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs bei der Kommunikation zum Erreichen von Dingen oder Personen. Die Hälfte der interviewten Lehrer erkannte hier einen großen Bedarf an Unterstützung. Im Gegensatz dazu, sah die Hälfte der befragten Eltern hier keinerlei Bedarf an Unterstützung.

Bei der sozialen Unterstützung unterschieden sich beide Gruppen nur bei der Frage ‚Einhalten sozialer Regeln‘. Fast die Hälfte der befragten Lehrer war der Meinung, dass soziale Regeln diesen Schülern nicht verständlich sind. Die Hälfte der Eltern ging dem hingegen davon aus, dass ihre Kinder dabei keinerlei Unterstützung bräuchten.

Über das notwendige Maß an Unterstützung zur Vermeidung von Verletzungen und Selbstverletzungen waren die Befragten beider Gruppen

sich einig: Lehrer und Eltern sahen fast keinen Bedarf, obwohl der Anteil von schwer- und mehrfachbehinderten Menschen unter den sich selbst verletzenden Personen besonders hoch zu sein schien. Die Ergebnisse des BiSB- Projekts stehen in diesem Bereich im Gegensatz zu denen der vorliegenden Studie. Im Einzelnen, erkennt man beim BiSB- Projekt einen Zusammenhang zwischen dem Grad des Unterstützungsbedarfs der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler und dem Unterstützungsbedarf zur Vorbeugung von Selbstverletzungen bzw. aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Klauß et al. 2005, 135). Auch in den internationalen Literaturhinweisen wird der häufige Bedarf an Unterstützung auf diesem Bereich erwähnt (vgl. Klauß et al. 2005, 129) und diesbezüglich gibt es eine rege Diskussion, inwiefern das aggressive bzw. selbstverletzende Verhalten eine Ausdrucksform dieser Kinder darstellt. Trotz allem, hat die vorliegende Studie nichts Derartiges aufzeigen können.

Insgesamt schätzten die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder, im Vergleich zu den Lehrern, etwas höher ein. Die Einschätzung des Unterstützungsbedarfs in fast allen Bereichen lag bei den Lehrern ebenfalls etwas höher und bei den Eltern niedriger. Die Lehrer stimmen in ihren Antworten vollkommen überein hinsichtlich der Grundbedürfnisse einzelner Schüler und der Aggressivität/ selbstverletzendes Verhalten. In ebenso großem Einvernehmen sind die Antworten in Bezug auf Defizite und die Diagnosen der Kinder. Dennoch gibt es große Unterschiede bei den Ansichten der Eltern und Lehrer hinsichtlich der Unterstützung, die einzelne Kinder beim Spiel, zum Einhalten sozialer Regeln, um Personen/ Dinge zu erreichen und um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können, benötigen. Die Lehrer sind im Gegensatz zu den Eltern, verstärkt der Ansicht, dass auf bestimmten Bereichen, die Kinder eine verstärkte Unterstützung benötigen.

Einerseits sind die Eltern die Bezugsperson für die Kinder. Sie helfen ihren Kindern bei allen Aktivitäten und in allen Bereichen, die eine Unterstützung erfordern (Nahrungsaufnahme, Hygiene, Bewegung usw.). Das heißt, dass sie gute Kenntnisse über die Situation ihrer Kinder und den Hilfsbedarf im Alltag haben. Andererseits beeinflussen ihre Gefühle für ihre Kinder und ihre

Beziehung zu ihnen, ihre Ansichten und können deshalb nicht als objektiv beurteilt werden. Darüber hinaus sind die Lehrer in Sonderpädagogik qualifiziert und beurteilen den Bedarf an Unterstützung möglicherweise mit anderen Kriterien als die Eltern. Wer den Hilfs- und Unterstützungsbedarf dieser Kinder und Jugendlichen richtig eingeschätzt hat und wer falsch, kann man nicht sagen, weil die Einschätzung eine subjektive Messung und von vielen Faktoren abhängig ist.

Wichtig ist, zu beachten, dass aufgrund des ICF *„Behinderung dient entsprechend als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe)“* (vgl. K. 2.3, 33). Die Schwierigkeiten auf diesen grundlegenden und bedeutenden Bereichen im Alltag beeinträchtigen die Partizipation diesen Menschen. Die Möglichkeit sich zu beteiligen, beeinflusst den Behinderten unmittelbar, denn dieser fühlt sich noch ausgeschlossener, wenn er kaum an Aktivitäten teilhaben kann. Die Kommunikation und insbesondere der Mangel bzw. das Defizit dieser erschwert die Unterrichtsbeteiligung von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern, ihre Teilhabe am familiären und sozialen Leben. Beschränkte Kommunikation könnte zur Exkursion führen (vgl. Fuchs 2011, 132-133).

7.4 Unterricht

„Unterricht als ‚organisierte Bildung‘ ist die zentrale Aufgabe der Schule“ (Klauß et al. 2005, 167). Die Sonderschule hat die Aufgabe, durch einen Unterricht, der den Entwicklungsstufen und Bildungswegen schwer- und mehrfachbehinderter Schüler entspricht, an deren Entwicklung mitzuwirken. Deswegen sollten die Sonderschullehrer einen den Bedürfnissen dieser Schüler entsprechenden Förderplan entwerfen (angepasste Schwerpunkte, Methoden, Hilfsmittel usw. auswählen) und die richtige Entscheidung nach der jeweils geeigneten Förderung (Einzelförderung, Förderung in der Gruppe) treffen, obwohl dies ein schwieriges Vorhaben ist.

Behinderung bedeutet nicht nur eine Schädigung oder Leistungsminderung eines einzelnen Menschen, sondern auch die Unfähigkeit des Umfelds des be-

treffenden Menschen, seine Partizipation (Teilhabe) zu fördern (vgl. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit 2004, 25).

Einzelförderung und Förderung in der Gruppe

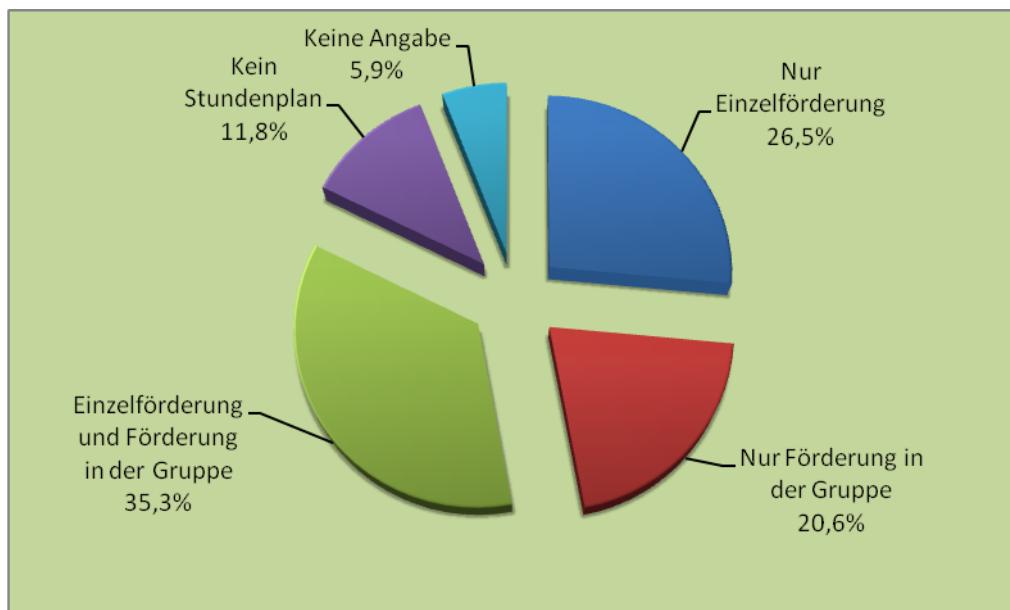
Es gibt unterschiedliche Ansichten hinsichtlich des Nutzens von Einzelförderung im Vergleich zu Gruppeprogrammen. Es gibt Verfechter von individuellen Einzelprogrammen zur bestmöglichen Erziehung von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern. Es gibt aber auch zahlreiche Sonderschullehrer, die meinen, dass der gemeinsame Unterricht viele Vorteile hat und dass nur die Koexistenz mit anderen Schülern, den Kindern mit schweren und mehrfachen Behinderungen nutzt und ihre Partizipation fördert. Weitere Ansichten besagen, dass Schüler mit leichteren Behinderungen einen Nutzen ziehen können, wenn sie gemeinsam mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern unterrichtet werden und mit ihnen kommunizieren.

Im Rahmen einer Erhebung zur schulischen Situation der hier untersuchten Kinder und Jugendlichen war eine der wichtigsten Fragestellungen, wie viel Zeit sie in der Klasse bzw. Gruppe verbringen und wie lange sie sich in gesonderten Einzelfördersituationen befinden.

Die Lehrer wurden gefragt, wie viele Stunden der von ihnen jeweils ausgewählte Schüler in Einzelförderung verbringt und wie viele davon in Gruppenförderung. Vier Befragte gaben an, es gebe keinen Stundenplan und zwei weitere konnten keine Angabe machen. Neun der 34 Befragten gaben an, es gebe keine Gruppenförderung, sondern nur Einzelförderung. Sieben weitere Befragte erklärten, es gebe nur Gruppenförderung. Die restlichen zwölf Befragten haben angegeben, es gebe Einzelförderung sowie Förderung in der Gruppe, und sie erklärten, wie viele Wochenstunden die konkreten Schüler in Einzelförderung bzw. Förderung in der Gruppe verbringen. Von diesen erklärten neun Sonderschullehrer, dass die Schüler ca. 0-5 Stunden wöchentlich einzeln gefördert werden und die weiteren drei erklärten, dass die

Schüler 6-10 Stunden wöchentlich in Einzelförderung unterrichtet werden. Bezüglich der Stunden mit Gruppenförderung, erklärten drei von zwölf, dass die Schüler 0-10 Stunden wöchentlich in der Gruppe gefördert werden. Sieben erklärten, dass die Gruppenförderung zwischen 11-20 betrage und zwei, dass es sich um über zwanzig Stunden in der Woche handelt.

Grafik 41: Einzelförderung und Förderung in der Gruppe



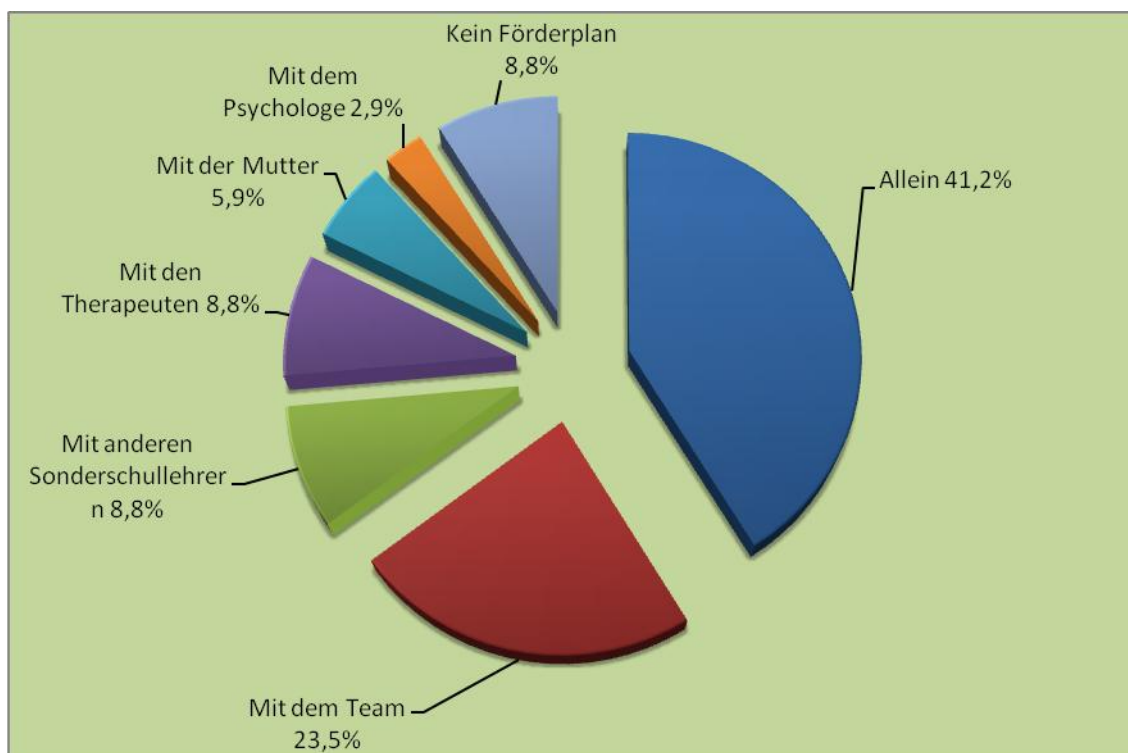
N(Lehrer)=34

Inhaltliche Ausgestaltung des Förderplanes

Die Hälfte der 34 befragten Lehrer gab an, dass sie die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Schwerpunkte des Förderplanes mit jemandem gemeinsam entscheiden (z. B. mit anderen Sonderschullehrern, mit Fachpersonal, mit den Eltern oder mit dem ganzen Team). 14 Interviewte (41,2%) erklärten, dass sie die Schwerpunkte des Förderplans alleine ausgestalteten. Drei von ihnen begründeten dies mit einer schlechten Zusammenarbeit mit ihren Kollegen. Die restlichen elf erklärten, nur sie allein seien für ihre Klasse verantwortlich. Zwei weitere Befragte gaben an, es gebe ohnehin keinen Förderplan.

Im Gegensatz zu der vorliegenden Studie, zeigen die Ergebnisse des BiSB-Projekts, dass aus der Perspektive der schulischen Mitarbeiter in den allermeisten Fällen der Eindruck besteht, dass die Entscheidung über das, was mit den schwer- und mehrfachbehinderten Schüler in der Schule geschieht, gemeinsam von den Klassen-Teams getroffen wird. Insgesamt geben 79% der Teams an, dass sie gemeinsam wesentlich zur Planung des Gesamtangebotes beitragen (Klauß et al. 2005, 178).

Grafik 42: Schwerpunkte des Förderplans- Entscheiden Sie allein über die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Schwerpunkte des Förderplans für diesen Schüler oder gemeinsam mit anderen?



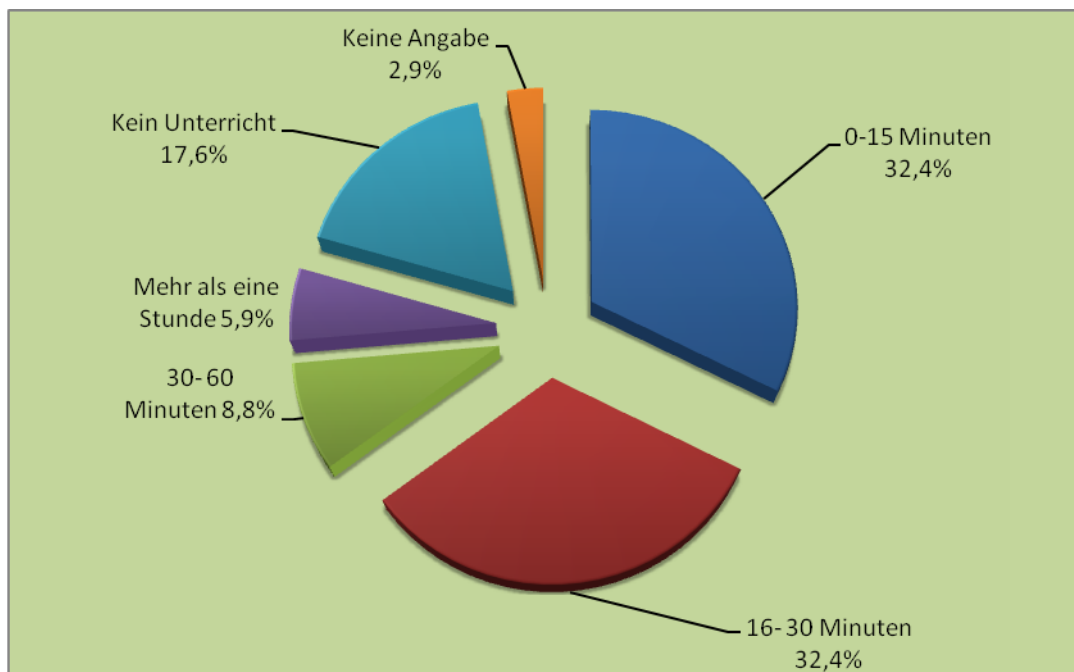
N(Lehrer)=34

Notwendige Zeit für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts

Darüber hinaus wurden die Lehrer gefragt, wie viel Zeit pro Tag sie im Durchschnitt für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts der jeweiligen Schüler aufwendeten. Die meisten der Interviewten nannten dafür zwischen fünf und 30 Minuten pro Tag. Vier Befragte gaben zwischen 31 und 60 Minuten Vorbereitungszeit an. Nur zwei Lehrer schätzten, dass sie mehr als eine Stunde brauchten. Bemerkenswert ist hier aber vor allem, dass sechs der Befragten erklärten, es finde überhaupt kein Unterricht statt.

Ähnlich sind die Ergebnisse beim BiSB- Projekt, wo bei derselben Fragestellung, wie viel Zeit tatsächlich für die Planung des Unterrichts bei diesem Schüler pro Tag aufgewandt wird, im Durchschnitt 20 Minuten pro Tag genannt wurden. Die Ergebnisse beider Studien sprechen nicht für eine in der Regel besonders zeitintensive Vorbereitung.

Grafik 43: Zeit für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts



N(Lehrer)=34

Zusammenfassung und Kommentar

Es gibt einen erheblichen Teil der Schüler, die entweder nur Einzelförderung oder nur Gruppenförderung erfahren und nicht die Vorteile, die eine kombinierte Förderung ihnen bieten könnte, erfahren. Ein kleiner Teil der Lehrer erklärte, dass es keinen Stundenplan gäbe. Dies könnte auch positiv bewertet werden, da die Lehrkräfte oftmals von ihrem verfassten Plan abweichen. Das vollständige Fehlen eines Plans kann für mangelnde Vorbereitung des Lehrers und einer fehlenden Ausbildung hinsichtlich der Förderung von schweren und mehrfach behinderten Schülern sprechen.

Die Mehrheit der Sonderschullehrer, die sich an der Studie beteiligt haben (fast die Hälfte), gestaltet allein den Förderplan und arbeitet diesbezüglich nicht mit den Kollegen der anderen Fachrichtungen zusammen. Nur ein kleiner Teil der Befragten antworteten, dass die Gruppe insgesamt entscheidet. Dennoch kann eine Zusammenarbeit mit Kollegen für die schwer- und mehrfach behinderten Schüler von Nutzen sein und ihre Förderung noch weiter verbessern.

Ein großer Anteil der Lehrer benötigt nur wenig Zeit (0- 30 Minuten) zur Vorbereitung des Unterrichts für Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Ob dies ein ausreichender Zeitraum ist, um eine geeignete Unterrichtseinheit für diese Schülergruppe vorzubereiten oder wird diesen Schülern letztendlich ein Unterricht angeboten, der nicht ihren Bedürfnissen entspricht? Wie bereits an vielen Stellen dieser Studie erwähnt wurde, benötigen die schwer- und mehrfach behinderten Schüler einen Unterricht, der ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist. Wenn die Lehrer nur so wenig Vorbereitungszeit aufwenden, muss die Qualität des von ihnen angebotenen Unterrichts angezweifelt werden.

Unterricht gehört zu den Umweltfaktoren des ICF. Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums und können seine Leistung als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw.

Handlungen oder seine Körperfunktionen und -strukturen positiv oder negativ beeinflussen (vgl. K. 2.3.2, 37).

Umweltfaktoren stehen in Wechselwirkung mit den Komponenten der Körperfunktionen und –strukturen sowie mit den Aktivitäten und der Partizipation (Teilhabe). Die Behinderung wird beeinflusst von den Umweltfaktoren und kann sehr positive oder sehr negative Auswirkungen auf den Alltag der schwer und mehrfach behinderten Schüler haben. Mangelnde Gruppenförderung bzw. fehlender Kontakt und Interaktion mit anderen Schülern, mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Sonderschullehrern und den Kollegen anderer Fachrichtungen und eine schnelle und womöglich unvollständige Unterrichtsvorbereitung stellen Umweltfaktoren dar, die sich negativ auf den Alltag und schließlich auf die Partizipation der Schüler mit schwerere und mehrfacher Behinderung auswirken können.

8 Die Sicht der Eltern auf die Schule

Die Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes an der Schule, belegen noch einmal die Prioritäten von Eltern hinsichtlich ihrer Erwartungen an die Schule. Für sie steht im Vordergrund, dass es ihrem Kind gut geht. Bevor wir uns mit der Sichtweise der Eltern auf die Schule befassen, werden die befragten Eltern und die Situation der Familien beschrieben.

8.1 Die teilnehmenden Eltern

Die Auswahl der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler wurde in den meisten Fällen den Schulen überlassen. Bei dieser Auswahl war die Kooperationsbereitschaft der Eltern am häufigsten das entscheidende Kriterium. Dies deutet darauf hin, dass die befragten Eltern eine „positive Auswahl“ darstellen. An dieser Untersuchung haben 34 Elternteile teilgenommen. In 33 Fällen wurde nur die Mutter interviewt und nur in einem Fall der Vater. In drei Fällen lebt das schwer- und mehrfachbehinderte Kind mit nur einem Elternteil zusammen, entweder weil der Vater gestorben ist oder weil die Eltern getrennt sind und der Vater keine Beziehung zu seinem Kind unterhält.

8.2 Die Situation der Familien

Die Mehrzahl der Familien hat insgesamt zwei oder drei Kinder (in 26 Fällen). 16 der befragten Elternteile besitzen nur eine Pflichtschulausbildung. Die restlichen Elternteile haben ein zwei- bis vierjähriges Studium absolviert. Die Eltern wurden auch gefragt, ob sie und ihr Ehemann bzw. Ehefrau arbeiten und wie viele Wochenstunden sie berufstätig sind. In 27 Fällen arbeiteten die Väter in Vollzeit. In drei Fällen lebten die Mütter allein (Alleinerziehende). In drei Fällen arbeiten die Väter nicht in Vollzeit, einer war arbeitslos.

In 20 der 34 Fälle waren die Mütter nicht berufstätig. In zehn Fällen arbeiteten die Mütter entweder halbtags oder mit noch geringerer Arbeitszeit und nur in vier Fällen arbeiteten die Mütter in Vollzeit. Die Ergebnisse belegten die

Hypothese, wonach oftmals zumindest ein Elternteil wegen der ständigen Pflege des Kindes keinen Beruf ausüben kann, was auch von der Art und dem Schweregrad der Behinderung des Kindes abhängig ist (vgl. Kap. 3.6.4.2, 130).

26 Interviewte wohnten in kleinen Städten, Dörfern oder auf Inseln, wo die Kinder weniger Förderungs-, Therapie- und andere Möglichkeiten haben als in den großen Städten. Die restlichen acht Befragten wohnten in Athen bzw. Thessaloniki. Obwohl es in jedem Bezirk viele unterschiedliche Ämter für die Unterstützung, Förderung usw. behinderter Kinder und Jugendlicher gibt, fehlen den meisten von ihnen, eine geeignete Infrastruktur und das notwendige Personal (vgl. Kap. 3.5.1.1, 74). Anders ist dies nur in den größten Städten. Die Eltern müssen sich dort an privatwirtschaftlich organisierte Anbieter wenden (private Therapiezentren, Unterstützungsprogramme), womit sie schnell finanziell überfordert werden.

8.3 Die Situation in der Schule

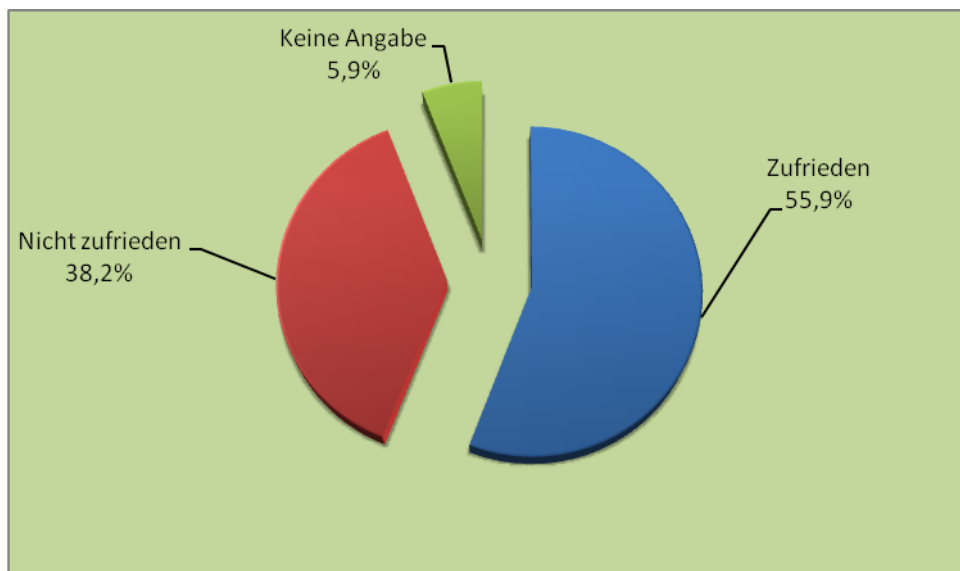
Zufriedenheit der Eltern

Die Eltern wurden aufgefordert, die Situation ihres Kindes in der Schule zu beurteilen. Auch hier zeigte sich als die Priorität der Eltern, dass es ihren Kindern in der Schule gut geht. Für 55,9% der Eltern entspricht die Schule insgesamt den individuellen Ansprüchen ihres Kindes. Trotzdem waren 38,2 % der befragten Eltern mit der Situation ihres Kindes in der Schule unzufrieden. Der Anteil Eltern, die mit der Situation ihres Kindes an der Schule unzufrieden sind, ist groß und wirft eine Reihe Fragen auf.

Selbst einige der Eltern, die erklären, mit der Situation ihrer Kinder an der Schule zufrieden zu sein, sagen auch, dass die dortigen Bedingungen nicht gut sind. Ein charakteristisches Beispiel ist die Antwort der Mutter N. 27, die erklärte: „Ja (ich bin mit der Situation meines Kindes in der Schule zufrieden). *Die Leute in der Schule passen auf unseren Sohn auf. Trotzdem befindet sich die Sonderpädagogik in Griechenland noch im Aufbau. Wir bitten Gott darum, dass unser Sohn stirbt, bevor wir sterben, weil es keine geeignete Infrastruktur*

gibt. Wir haben Angst davor, dass wir sterben werden und unser Sohn allein zurückbleiben wird. Es gibt kein Fachpersonal in den Einrichtungen und das Personal passt auf diesen Menschen nicht auf“ (Mutter N. 27, 4).

Grafik 44: Zufriedenheit der Eltern - Sind Sie mit der Situation Ihres Kindes in der Schule zufrieden?

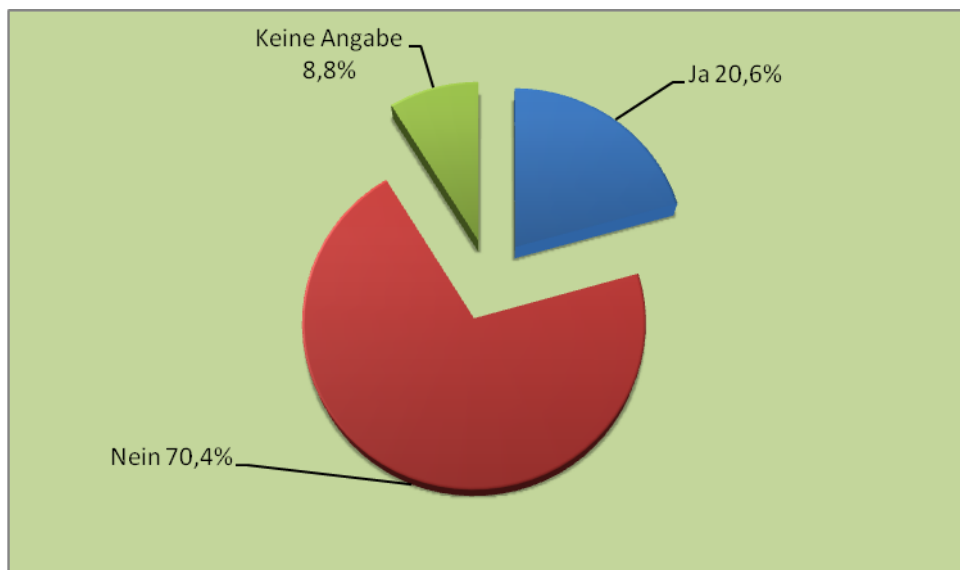


$N(\text{Eltern})=34$

Hilfsmittel

Die Eltern wurden auch um ihre Einschätzung gebeten, inwiefern die Hilfsmittel in der Schule für die Förderung ihres Kindes ausreichen. 23 der befragten Eltern gaben an, es gebe zu wenig oder überhaupt keine Hilfsmittel in der Schule. Nur sieben interviewte Eltern hielten die Hilfsmittel in der Schule für die Förderung ihrer Kinder für ausreichend.

Grafik 45: Zufriedenheit der Eltern - Reichen Ihrer Meinung nach die Hilfsmittel in der Schule aus für eine Förderung Ihres Kindes?



$N(\text{Eltern})=34$

Einzelförderung oder Förderung in der Gruppe

15 der befragten Elternteile hielten auf Nachfrage eine Kombination aus Förderung in der Gruppe und Einzelförderung für die beste Lösung für ihr Kind. Zehn Befragte hielten die Teamförderung für besser, die restlichen acht beurteilten die Einzelförderung als positiver.

Ausflüge

Die Eltern wurden auch gefragt, ob ihr Kind an Ausflügen der Schule teilnähme. 16 von ihnen antworteten mit ‚meistens ja‘, z. B. *„ja, an den Ausflügen, die er mag“* (Eltern N.2, 5) oder *„wenn diese Ausflüge in der Stadt sind, ja“* (Eltern N.27, 4) oder ‚ja‘. Nur sechs der Befragten erklärten, dass ihr Kind nicht an solchen Ausflügen teilnähme, weil die Eltern dabei sein sollten und sie keine Zeit hätten, ihre Kinder zu begleiten. Ein weiterer Elternteil erklärte: *“Wenn die Eltern dabei sein sollen, nein. Wenn nicht, ja“* (Eltern N.4, 4). Die restlichen fünf gaben an, dass von der Schule keine Ausflüge angeboten wurden.

Zusammenfassung und Kommentar

Die Mehrheit der interviewten Eltern war der Meinung, dass es nicht ausreichend Hilfsmittel für die Förderung ihres Kindes an der Schule gäbe. Trotzdem war die Mehrheit mit der Situation ihres Kindes in der Schule insgesamt zufrieden. Diese Angaben sind bemerkenswert, weil ohne ausreichende Hilfsmittel, die Förderung und das Wohlbefinden der Kinder erschwert werden könnte. Das heißt eigentlich, dass die Zufriedenheit der Eltern mit den Hilfsmitteln und mit der Situation ihrer Kinder in der Schule nicht in Zusammenhang stehen.

Die Hälfte der Interviewten gab an, für die Förderung ihres Kindes sei eine Kombination aus Gruppen- und Einzelförderung erforderlich. Trotzdem war fast ein Drittel von ihnen der Meinung, dass ihr Kind in der Gruppe besser gefördert werden könne. Daraus lässt sich schließen, dass sie sich für ihre Kinder, Integration in der Klasse und das Zusammensein mit anderen Kindern wünschen.

Auf der anderen Seite hielten nur acht Befragte die Einzelförderung für geeigneter. Dieses Ergebnis steht in Widerspruch zu den Ergebnissen des BiSB-Projekts, wo die Verbesserungsvorschläge der Eltern vor allem auf mehr Einzelförderung für ihre Kinder abzielten. Auch in der Literatur über schwer- und mehrfachbehinderte Menschen wird die Ansicht vertreten, dass diese Gruppe, die großen Unterstützungsbedarf und besondere Lernvoraussetzungen benötigt, wesentliche Angebote in individuellen Beziehungen braucht.

Die Eltern bevorzugen die Gruppenförderung für ihre Kinder trotz der bestehenden Gefahr, dass

„vielleicht ihre Kinder die Aufmerksamkeit der Sonderschullehrer nicht in dem Umfang erhalten und dass die Sonderschullehrer nicht so viele Möglichkeiten haben, auf die Bedürfnisse dieser Kinder einzugehen“
(Lamers & Heinen, 2011, 322).

Die Frage, ob ihre Kinder an schulischen Ausflügen teilnehmen, hat die Mehrheit der Eltern bejaht. Nur sechs der befragten Elternteile verneinten dies, weil ein Elternteil sie immer begleiten müsse und dafür nicht immer Zeit habe. Bemerkenswert ist, dass fünf Interviewte angegeben haben, es gebe keine Ausflüge. Wie kann dies passieren? Ist es sinnvoll bzw. vernünftig, dass die Schule den Schülern keine ‚pädagogische‘ Ausflüge oder Ausflüge zur Erholung und geistigen Entspannung anbietet? Zudem sind die schulischen Ausflüge gesetzlich abgesichert (vgl. Verordnung des Präsidenten der Republik, 201/13-7-98). Trotzdem ist es schwer, schulische Ausflüge für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler durchzuführen, wenn es an Personal für die Betreuung und Begleitung dieser Schüler mangelt. Das könnte eine Erklärung sein, warum die Schulleiter keine schulischen Ausflüge zulassen.

8.4 Die Bedeutung der Ferien für Schüler und ihre Familien

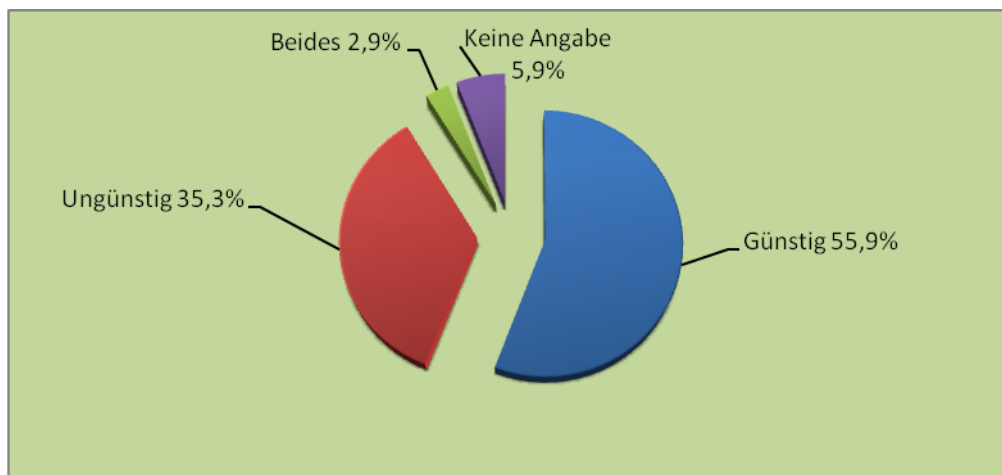
Während der Ferienzeit wird die Familie zum Hauptbezugsort und Lebensraum für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche.

Zwölf der befragten Elternteile betrachteten die Schulferien als ‚ungünstig‘. Die besondere Bedeutung der Schule als Angebot der Tagesstrukturierung für das Kind, bestätigt sich durch die Aussagen über die Ferien in sechs Fällen. Ein weiteres Problem während der Schulferien stellt die ‚Einsamkeit und Langeweile zu Hause‘ dar, sagten sechs weitere Befragte. Dennoch wurden die Schulferien von 19 der 34 Eltern als ‚günstig‘ für ihre Kinder bewertet. Hier spielte den Angaben zufolge, die ‚Erholung‘ der Kinder die größte Rolle. Ein weiterer Befragter gab an: *„Ja und nein. Auf der einen Seite erholt er sich. Auf der anderen Seite verliert er die Tagesstruktur“* (Eltern N.9, 4). Die restlichen zwei interviewten Eltern konnten keine Angabe machen. Die Eltern, welche meinen, dass die Ferien für ihr Kind förderlich sind, sind der Auffassung, dass das Kind sich erholt und seine Zeit angenehm verbringt. Im Gegensatz dazu, vertreten die Eltern, die die Ferien als ungünstig betrachten, dass das Kind seinen strukturierten Tagesablauf verliert bzw. dass sie ihren eigenen

Verpflichtungen nicht nachgehen können, da es keine Person gibt, die auf ihr Kind achten kann oder sie bei seiner Pflege unterstützt.

Die besondere Bedeutung der Schule als Angebot der Tagesstrukturierung für das Kind und als Entlastung für die Eltern bestätigt sich bei den Aussagen der Eltern über die Ferien auch im BiSB- Projekt.

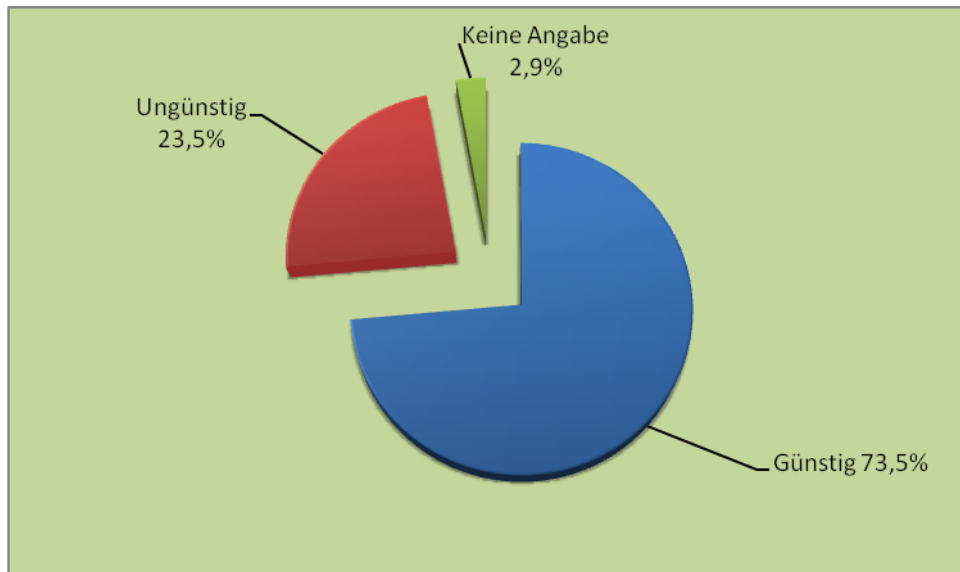
Grafik 46: Sind die Schulferien für ihr Kind günstig?



N(Eltern)=34

Die große Mehrheit (25 Fälle) der befragten Eltern gab an, die Schulferien seien günstig für die Familie, weil alle Familienmitglieder, Zeit miteinander verbringen und in den Urlaub fahren können. Nur acht Interviewte bewerteten die Schulferien als ‚ungünstig‘ für die Familie. Vier von ihnen gaben an, sie hätten während dieser Zeit keine Gelegenheit zum Einkaufen oder Aufräumen, weil niemand währenddessen auf ihr Kind aufpassen könne. Zwei weitere Befragte gaben als Begründung die Beeinträchtigungen ihrer Kinder an. Nur ein Befragter gab an, die Schulferien seien ‚ungünstig‘ für die Familie, weil beide Eltern arbeiteten und sich so während der Ferien nicht ausreichend um das Kind kümmern könne.

Grafik 47: Sind Schulferien für die Familie günstig?



N(Eltern)=34

Wie auch im theoretischen Teil erwähnt (Kap. 3.5.1.7, 111), gibt es verschiedene Ansätze des Ministeriums für eine kreative Beschäftigung der behinderten Kindern während ihrer Freizeit. Diese Ansätze werden von den Eltern in keinsten Weise erwähnt. Als positiv wird bewertet, dass das Kind Zeit hat, in diese mit der Familie zu verbringen. Jedoch wird nicht erwähnt, dass es zahlreiche Optionen für Freizeitaktivitäten während der Ferienzeit gibt. Diejenigen, die antworteten, dass die Ferien nicht günstig sind, betonen, dass sie stark bei der Erfüllung ihrer Pflichten eingeschränkt sind. Falls die behinderten Kinder bzw. die schwer- und mehrfachbehinderte Schüler die Möglichkeit für verschiedene Aktivitäten für eine kreative Beschäftigung haben, warum wird dies nicht von den Eltern erwähnt? Warum haben die Eltern keine Zeit, ihren Verpflichtungen nachzugehen? Wissen sie nicht, dass es diesbezüglich Möglichkeiten gibt? Sind die Eltern nicht selbst engagiert genug, vertrauen sie den Angeboten kreativer Beschäftigung für ihre Kinder nicht oder werden die Eltern zu diesen Themen nicht entsprechend informiert? Seitens des Staats werden Anstrengungen angestellt, um die Situation zu verbessern und einen Weg zu finden, den Eltern Möglichkeiten zur Verbesserung des Alltages ihrer Kinder und konsequenterweise auch ihrer selbst anzubieten.

8.5 Der Kontakt und Austausch zwischen Eltern und Lehrern

Wie stellt sich der Kontakt und Austausch zwischen Eltern und Lehrern aus der Perspektive der jeweils Befragten dar? Mit welcher Häufigkeit findet er statt, wer ist daran beteiligt und wie wird er von den Beteiligten bewertet? Diese Fragen wurden untersucht und die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

8.5.1 Kontakt und Beziehung zwischen den Eltern und den Lehrern

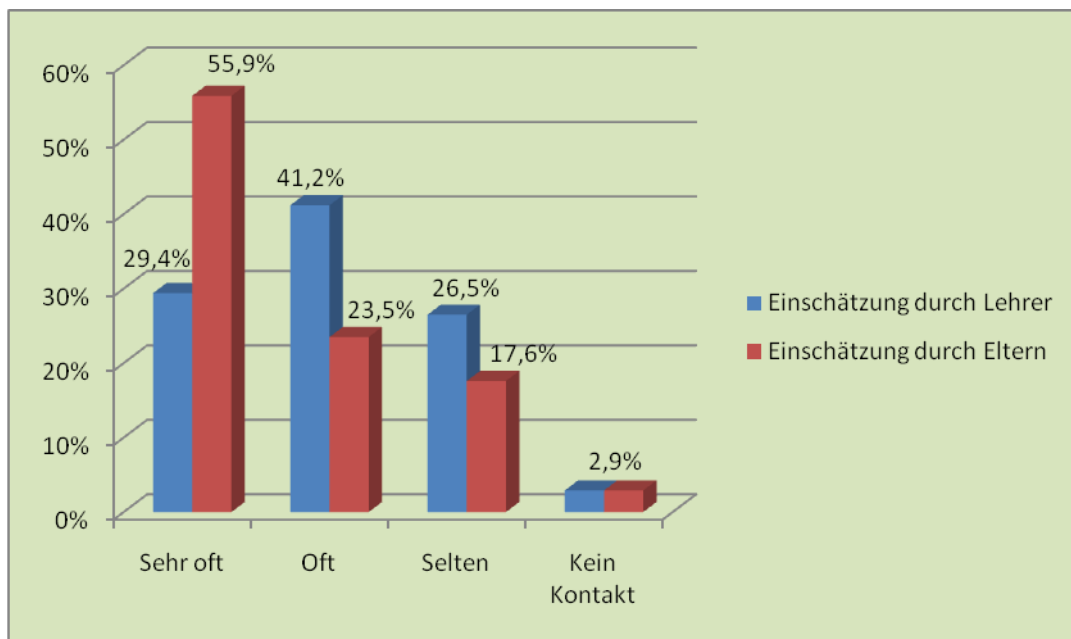
Die Eltern wurden gebeten, die Häufigkeit und Qualität der Kontakte und der Beziehung mit den Lehrern zu beurteilen.

Häufigkeit der Kontaktaufnahme

Zunächst wurde nach der Häufigkeit der Kontakte mit den Lehrern über verschiedene Formen der Kommunikation gefragt. Insgesamt wurde die Anzahl der Kontakte von gerade 27 Befragten als ‚sehr oft‘ bezeichnet. Sechs Elternteile gaben an, sie hätten nur selten Kontakt mit den Lehrern ihres Kindes. Nur ein Interviewter erklärte, es gebe keinen Kontakt zum Lehrer. Auch die meisten Lehrer (24 Personen) empfanden die Treffen mit den Eltern, ihren Angaben zufolge, als häufig oder sehr häufig. Trotzdem war der Unterschied zwischen den Angaben beider Gruppen groß genug. 20 interviewte Eltern gaben an, sie kämen sehr oft in Kontakt mit den Lehrern, dagegen waren nur zehn Lehrer mit dieser Meinung einverstanden.

Das geschieht anscheinend, weil die Lehrer anderer Auffassung sind, bezüglich der Häufigkeit, als die Eltern. Es kann also sein, dass die Eltern mit ‚sehr häufig‘ etwas anderes meinen, als die Lehrer, welche wiederum diesen Begriff qualitativ anders definieren bzw. sich wünschen würden, dass diese Kontaktaufnahme zu den Eltern intensiver oder häufiger wären, um die entsprechende Antwort zu geben.

Grafik 48: Häufigkeit der Kontakte



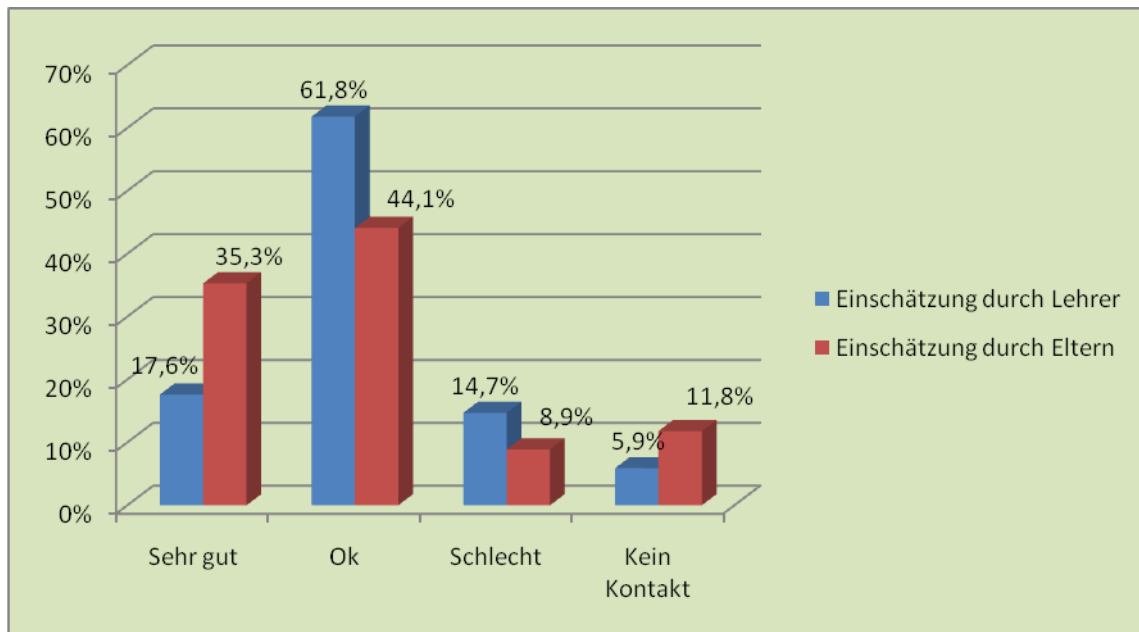
N(Lehrer)=34, N(Eltern)=34

Qualität der Beziehung mit den Lehrern

Insgesamt wird auch die Qualität der Beziehung der Eltern zum Lehrer recht positiv beurteilt. Die Mehrheit der befragten Eltern war mit der Qualität der Beziehung zu den Lehrern sehr zufrieden. Zwölf Eltern schätzten ihre Beziehung zu den Lehrern als ‚sehr gut‘ ein und 15 als ‚ok‘. Nur drei Elternteile beurteilten die Qualität dieser Beziehung als schlecht und vier weitere gaben an, es gebe keine Beziehung.

21 der befragten Lehrer bewerteten diese Beziehung als ‚ok‘. Nur sechs Lehrer waren der Ansicht, dass ihre Beziehung zu den Eltern sehr gut ist. Fünf Befragte antworteten mit ‚schlecht‘ und zwei gaben an, es gebe überhaupt keine Beziehung.

Grafik 49: Qualität der Kontakte und der Beziehung



$N(\text{Lehrer})=34$, $N(\text{Eltern})=34$

8.5.2 Austausch von Informationen und Anregungen

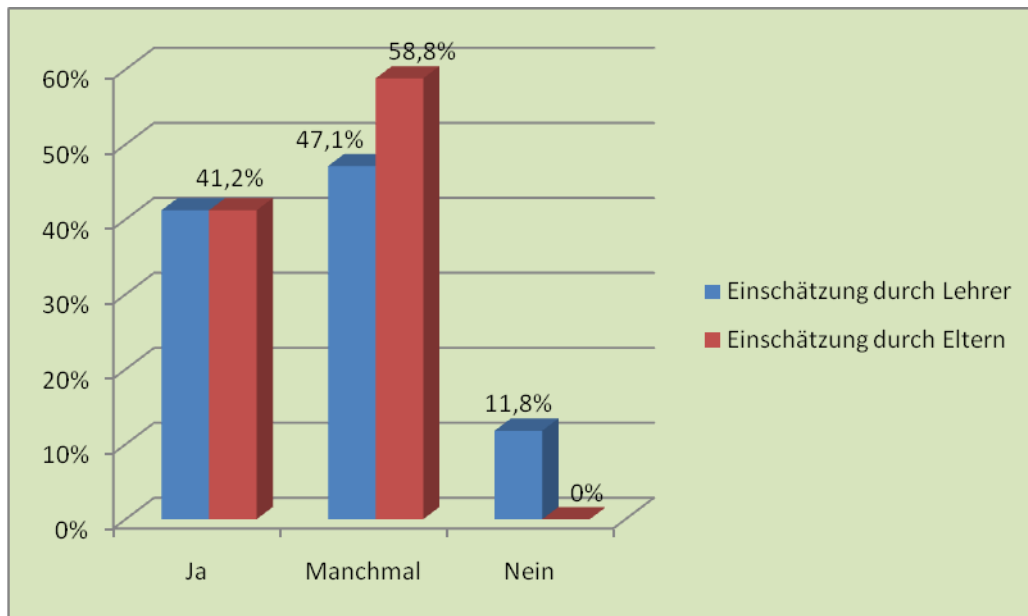
Der Austausch von Informationen und Anregungen ist für Eltern ein wichtiger Aspekt bei der Zusammenarbeit. Untersucht wurde, ob die Eltern über den Förderplan und den Stundenplan ihres Kindes informiert sind und ob Anregungen zwischen Eltern und Lehrern ausgetauscht werden.

Gemäß den Untersuchungsergebnissen waren die Eltern häufig, nämlich in 14 der Fälle, über den Förder- und Stundenplan nicht informiert. Vier Elternteile gaben an, es gebe keinen Förderplan. Nur in 16 Fällen waren die Eltern über den Förder- und Stundenplan ihres Kindes informiert.

Den Eltern wurde die Frage gestellt, ob sie Anregungen vom Lehrer bekämen, und ob ihre eigenen Anregungen vom Lehrer berücksichtigt wurden. 20 der befragten Elternteile gaben an, dass sie keine Anregungen vom Lehrer erhielten. Vier von diesen 20 waren der Meinung, sie bräuchten ohnehin keine Anregungen, weil die Fähigkeiten ihres Kindes eingeschränkt sind, und einer der 20 Elternteile erklärte, er bekäme Anregungen vom Ergotherapeuten statt vom Lehrer. Auch die Lehrer wurden befragt, ob sie den Eltern Anregungen geben. 14 der 34 interviewten Lehrer bejahten dies, ebenso viele wie die Eltern. Weitere 16 Lehrer gaben den Eltern keine Anregungen über die

Förderung ihrer Kinder. Die restlichen vier erklärten, es geschehe nur manchmal, wie zum Beispiel „*wenn die Eltern danach fragten*“ (Lehrer N.6, 9).

Grafik 50: Bekommen die Eltern Anregungen von den Lehrern?



$N(\text{Lehrer})=34$, $N(\text{Eltern})=34$

Die Eltern wurden auch gefragt, ob ihre Anregungen von den Lehrern ernstgenommen wurden. 16 der befragten Eltern bejahten diese Aussage. Allerdings gaben auch 13 der Interviewten ihren Aussagen nach, den Lehrern ohnehin keine Anregungen. Nur vier Elternteile waren der Meinung, ihre Anregungen wurden von den Lehrern nicht so ernst genommen. Einer von ihnen sagte über die Lehrerin seines Kindes: „*Ich glaube, dass sie nicht gut ausgebildet ist und keine Geduld hat*“ (Eltern N.17, 5). Dieses Elternteil meint, soweit wir es verstanden haben, dass davon ausgehend, die Lehrerin sei nicht ausreichend ausgebildet und zudem ungebildet, sie ihr Kind nicht genügend fördern kann, selbst wenn sie Informationen und Anregungen austauschen sollten. Ein weiterer Befragter gab dem Lehrer zwar Anregungen, konnte aber nicht mit Sicherheit sagen, ob diese ernst genommen wurden.

Zusammenfassung und Kommentar

Der Kontakt zwischen Schule und Eltern wurde seitens der Eltern ebenfalls als gut beurteilt. Die Mehrheit der Eltern war mit dem Kontakt und der Häufigkeit des Kontakts mit dem Lehrer zufrieden. Die meisten Eltern und Lehrer gaben an, die beiden Gruppen kämen ‚häufig‘ bis ‚sehr häufig‘ in Kontakt miteinander. Auch die Qualität ihrer Beziehung bewertete die Mehrheit beider Gruppen als ‚gut genug‘ bis ‚sehr gut‘. Insgesamt beurteilten die Eltern die Häufigkeit der Kontaktaufnahme und die Qualität der Beziehung zu den Lehrern etwas besser als die Lehrer.

In der vorliegenden Studie war nur die Hälfte der Eltern gut über den Stunden- und Förderplan ihres Kindes informiert. Was den Austausch von Informationen und Anregungen betraf, war die Hälfte der interviewten Eltern der Meinung, dass ihre Anregungen vom Lehrer berücksichtigt wurden. Dennoch erklärten die meisten Elternteile, keine Anregungen vom Lehrer zu erhalten. Hier bestand eine Übereinstimmung mit den Lehrern. Auch diese gaben zur Hälfte an, dass sie den Eltern keine Anregungen geben.

Die vorliegenden Resultate bestätigen jedoch einen gewissen wechselseitigen Austausch zwischen den Eltern und den Lehrern. Der Austausch von Informationen und Kenntnissen könnte die Förderung der Kinder verbessern.

Es scheint, dass die Ansätze und Bemühungen von beiden Seiten, mit Hilfe auch des geschaffenen rechtlichen Rahmens zur Förderung der aktiven Beteiligung der Eltern am Erziehungsprozess und für eine bessere und effizientere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern, sich langsam bewähren. Dies kann sich positiv auf die gesamte Situation der Sondererziehung in Griechenland auswirken.

8.6 Der Kontakt und Austausch zwischen den Eltern und den Sonderschulberatern

Die Sonderschulberater wurden aufgefordert, zu beurteilen, ob sie eine Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler für wichtig hielten. Alle Befragten betrachteten ihren Aussagen zufolge eine solche Zusammenarbeit als positiv.

Trotzdem gaben sechs der 14 befragten Sonderschulberater an, keine Seminare für Eltern anzubieten. Zwei von ihnen begründeten das mit Zeitmangel. Zwei weitere erklärten, dies falle nicht in ihren Verantwortungsbereich. Ein Befragter begründete die fehlenden Seminare damit, dass die Eltern an diesen Seminaren kaum teilnehmen, einer gab keine Begründung. Diese sechs Befragten waren für die größten Bezirke (wie Attika und Zentralmakedonien) verantwortlich. Das bedeutet, dass sie für mehr Schulen zuständig sind als die anderen Sonderschulberater, also mehr Aufgaben haben und weniger Zeit für ihre Erfüllung.

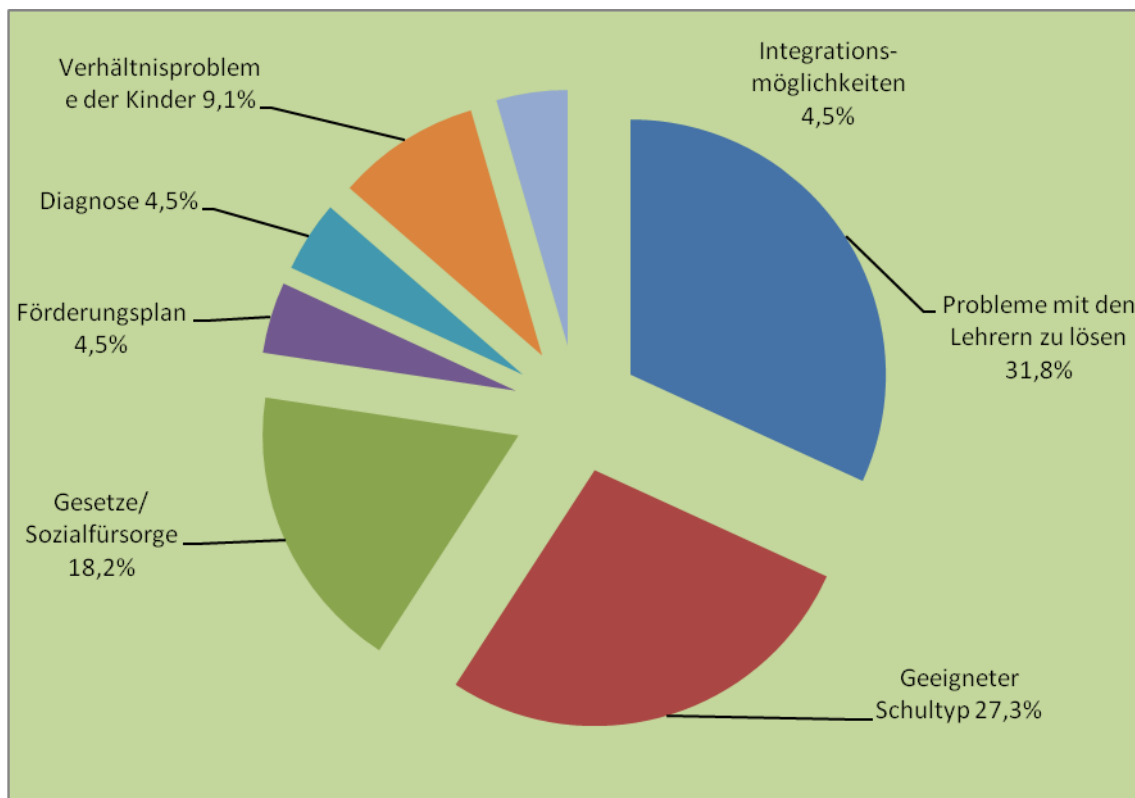
Zwei weitere Befragte gaben an, dass sie für Eltern, ein bis fünf Seminare im Jahr anbieten, meist handelt es sich um zwei. Interessant war, dass nur vier der Befragten sechs bis zehn solcher Seminare pro Jahr veranstalteten. Es stellt sich die Frage, warum die Antworten der Sonderschulberater so differieren. Wie kann es sein, dass ein Teil der Sonderschulberater davon ausgeht, die Veranstaltung von Seminaren falle in ihre Zuständigkeit, während die anderen dies verneinen? Es scheint, als seien die administrativen Aufgaben und Zuständigkeiten der Sonderschulberater in Griechenland nicht vollständig geklärt.

In diesem Zusammenhang wurden die Befragten auch befragt, wie häufig die Eltern sich an sie wendeten. Diese Antworten ergeben ein einheitliches Bild: Alle Befragten antworteten mit ‚sehr häufig‘ bis ‚jeden Tag‘. Die Frage für die Sonderschulberater wurde nicht bezogen auf die teilnehmenden Schüler gestellt. Somit kann kein Vergleich angestellt und die Antworten der Eltern können nicht in Zusammenhang gebracht werden.

Darüber hinaus wurden die Sonderschulberater befragt, in welchen Bereichen die Eltern, allgemein und nicht allein die Eltern der an der Studie beteiligten Schüler, sie um ihre Hilfe bitten. Die meisten nannten hier mehr als einen Bereich. An erster Stelle stand die Frage nach den Problemen mit den Lehrern (sieben von 22 Nennungen). An zweiter Stelle stand der Bereich ‚geeigneter Schultyp‘ (sechs von 22 Nennungen). Erst an dritter Stelle erschien der Bereich ‚Gesetzgebung und Sozialfürsorge‘. Das legt den Schluss nahe, dass

die Eltern gut über gesetzliche Regelungen und Sozialfürsorge informiert sind und die Rechte ihrer Kinder kennen. Die Eltern bitten für gewöhnlich den Sonderschulberater einzugreifen, um Probleme mit den Lehrern zu lösen oder für den Fall, dass sie mit dem Schultyp nicht einverstanden sind, an dem ihr Kind unterrichtet wird.

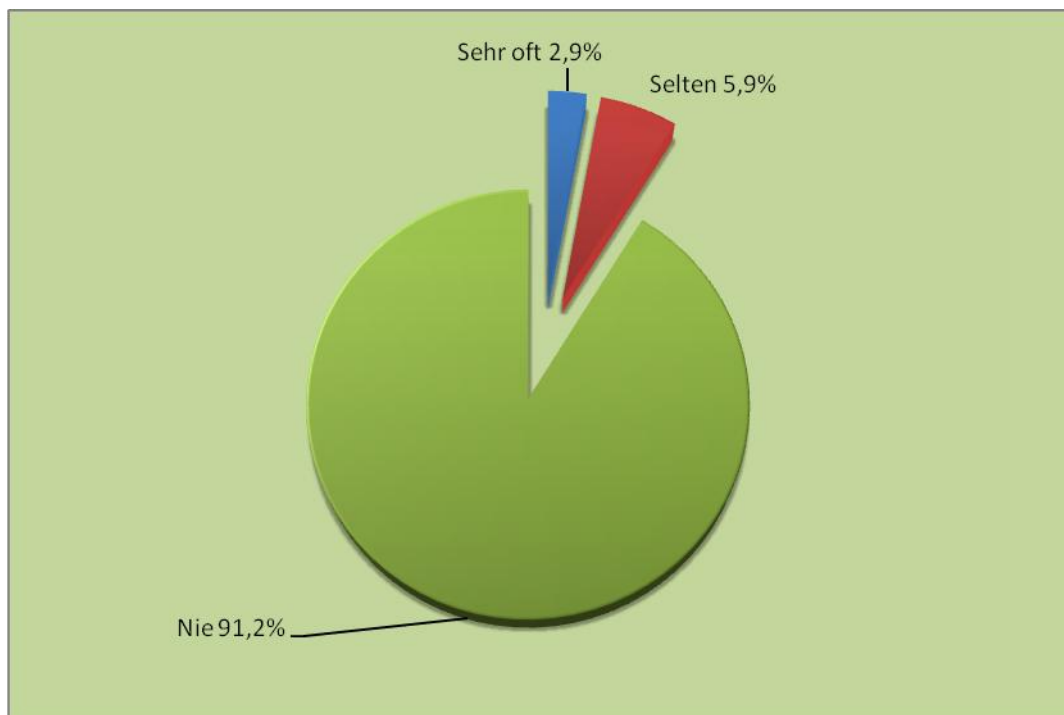
Grafik 51: Hilfe der Sonderschulberater- In welchen Bereichen bitten die Eltern Sie um Hilfe?



N(genannte Bereiche)=22

Obwohl die Antworten der Sonderschulberater insgesamt ein eher positives Bild von der Zusammenarbeit und der Häufigkeit des Kontaktes zwischen ihnen und den Eltern vermitteln, schienen die an der Studie beteiligten Eltern, die Situation vollkommen anders einzuschätzen. 17 der interviewten Eltern wussten nicht, dass es einen Sonderschulberater gibt und was für eine Funktion er ausübt. Fast alle Befragten (33 Personen) gaben an, keine Anregungen von den Schulberatern zu bekommen und keine Zusammenarbeit oder irgendwelchen Kontakt mit den Schulberatern zu haben. Nur eine Befragte erklärte, sie arbeite sehr gut mit dem Sonderschulberater zusammen und pflege einen Kontakt zu ihm. Zur Häufigkeit ihrer Kontaktaufnahme mit dem Sonderschulberatern erklärten 31 Eltern, nie einen Kontakt mit ihm gehabt zu haben. Zwei weitere gaben an, sie kontaktierten selten (weniger als ein Mal im Jahr) den Sonderschulberater.

Grafik 52: Der Kontakt zwischen Eltern und Sonderschulberatern- Einschätzung der Häufigkeit der Kontakte seitens der Eltern



N(Eltern)=34

Wie lässt es sich erklären, dass sich die Antworten der Befragten dieser beiden Gruppen so stark unterscheiden? Eine mögliche Erklärung wäre, dass die befragten Elternteile nicht gut informiert sind. Andererseits wäre es denkbar, dass die Sonderschulberater in diesem Fall nicht so antworten, wie es den Gegebenheiten entspricht, sondern so, wie sie es für ‚richtig‘ halten.

Die Sonderschulberater wurden hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit mit allen Eltern befragt. Es war nicht möglich, sie nach den Eltern der an der Studie beteiligten Schüler zu befragen, da es ziemlich unwahrscheinlich ist, dass sie alle schwer und mehrfach behinderten Schüler kennen, die an den Schulen ihres Aufgabengebiets unterrichtet werden. Die Eltern, welche sich an vorliegender Studie beteiligten, bilden nur einen kleinen Teil der Eltern von Schülern, für die sie verantwortlich sind. Das Problem kann aber in der Art der Fragestellung liegen. Wenn die Berater ihre Fragen ganz allgemein zu Eltern beantwortet haben, besteht nur ein begrenzter Widerspruch zu den Erfahrungen der Eltern. Dennoch erklärten alle Eltern, die sich an der Studie beteiligten, dass absolut keine Zusammenarbeit mit den Schulberatern besteht. Dies könnte bedeuten, dass selbst die Eltern von schwer und mehrfach behinderten Schülern keine Zusammenarbeit mit den Sonderschulberatern benötigen und aus diesem Grund, bemühen sie sich auch nicht um den Aufbau einer solchen. Andererseits, kannten die Beteiligten die Existenz von Sonderschulberatern und deren Aufgaben nicht.

9 Fazit und Perspektiven

Die Bildungssituation der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler wurde in der vorliegenden Studie untersucht. Die eingangs formulierte Fragestellung des Projekts lautete: welches sind die grundlegenden Aspekte der schulischen Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in Griechenland?

Es war ein Hauptziel der vorliegenden Untersuchung, Anhaltspunkte dafür zu finden, wie die Beeinträchtigungen und der Unterstützungsbedarf dieser Schüler einzuschätzen sind, welche Qualifikationen und Erfahrungen die Lehrer haben, die diese Schüler unterrichten und fördern, und welche Sichtweisen die Eltern auf die schulische Situation ihrer Kinder haben.

Es gibt keine klare Definition des Begriffs ‚schwer- und mehrfachbehindert‘ und diese Begriffe werden nicht einheitlich verwendet. Diese Menschen werden entweder als mehrfachbehindert bezeichnet oder man orientiert sich an der schwerwiegendsten ihrer Behinderungen. Zum Beispiel, werden sowohl ein Schüler, der eine schwere Körperbehinderung hat, eine durchschnittliche geistige Behinderung und eine leichte Sinnesbeeinträchtigung, als auch ein Schüler, der taubblind ist, zur Gruppe der Menschen mit Körperbehinderung gezählt.

Die Studie hat eine Fülle an Ergebnissen und Erkenntnissen erbracht, die in den folgenden Überlegungen zusammenfassend dargestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler sowie für die Lehrer Erwähnung finden sollen.

Die Auswahl den Fragebogen als Methode der Untersuchung war eine aufwändige aber sehr ergiebige Art, um die gewünschten Informationen zu erhalten, weil ich selbst die Fragen zu den Teilnehmern gestellt habe. Aufgrund der vielen Vorteile habe ich mich für diese Methode entschieden.

Aus den in Kapiteln 4.3.2 und 4.3.5 genannten Gründen konnte die Erhebung nur mit Lehrern und Eltern von Schülern weniger Schulen durchgeführt werden. An dieser Studie haben 34 Sonderschullehrer, 34 Eltern schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher und 14 Sonderschulberater teilgenommen. Die Schulen sind in ganz Griechenland verteilt und die

Mehrheit der Sonderschulen, an denen schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, hat an der Studie teilgenommen. Aus diesem Grund bin ich der Meinung, dass die Ergebnisse dieser Arbeit nicht nur Einblick gewähren in die Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern an wenigen Schulen Griechenlands, sondern als allgemeingültig angesehen werden können.

9.1 Die Schüler

Angesichts der sehr unklaren und uneinheitlichen Definitionen, die zur Beschreibung dieser Personengruppe vorliegen, war es ein Anliegen dieser Studie, empirisch zu erheben, wer in den Schulen als ‚schwer- und mehrfachbehindert‘ gilt. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Schüler bezüglich ihrer Beeinträchtigungen und ihres Hilfsbedarfs, wie erwartet, keine homogene Gruppe darstellen.

Die Eltern und Lehrer wurden gebeten, selbst formulierte freie Beschreibungen bzw. wesentliche Merkmale der ausgewählten Schüler zu nennen. Die Antworten beider Gruppen wurden in folgende Inhaltskategorien sortiert: Defizite, Diagnose/Schädigung, Unterstützungsbedarf, Förderbedarf, Verhaltensauffälligkeiten, positive Charaktereigenschaften, negative Charaktereigenschaften, äußeres Erscheinungsbild, Kompetenzen, positiv und negativ empfundene Eigenschaften.

Die Angaben beider Gruppen zeigen eine starke Orientierung an den Kategorien ‚Diagnose/Schädigung‘ und ‚Defizite‘. Die Diagnosen sind der erste Gedanke bzw. die ‚einfachste Lösung‘, wenn man ein behindertes Kind beschreiben will. Außerdem sind die Defizite bei der Beschreibung der Schüler offenbar wichtiger bzw. augenfälliger. Interessant ist auch, dass die Eltern sich mehr an diesen Kategorien und nicht an anderen, wie z. B. an den Kompetenzen ihrer Kinder, orientieren.

Die Angaben aus den beiden unterschiedlichen Perspektiven unterschieden sich deutlich im Bereich ‚positive Charaktereigenschaften‘ und ‚positiv empfundene Eigenschaften‘, indem die Eltern mehr positive Merkmale ihrer

Kinder nannten. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass Eltern ihr Kind einerseits positiver, andererseits persönlicher sehen als die Sonderschullehrer.

Sowohl Eltern als auch Lehrer schätzten den Unterstützungsbedarf der ausgewählten Schüler in fast allen Bereichen hoch ein. Besonders hoch schien, ihren Angaben zufolge, der Unterstützungsbedarf der Schüler bei den Grundbedürfnissen und bei ihrer Fortbewegung zu sein.

Wie groß der Unterstützungsbedarf der beteiligten Kinder und Jugendlichen ist, um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können und um zu spielen, darüber kann anhand dieser Erhebung keine klare Aussage getroffen werden. Die Meinungen der Lehrer und der Eltern unterschieden sich in diesem Punkt zu stark. Einig waren sich die Befragten allerdings darin, dass die beteiligten Schüler viel Unterstützung benötigten, um mit anderen kommunizieren zu können.

Einigkeit herrschte bei den meisten Eltern und Lehrern auch darin, dass die beteiligten Schüler keine Unterstützung brauchten, um sich selbst oder andere nicht zu verletzen. Gewiss beziehen sich diese Fragen darauf, wie hoch der Unterstützungsbedarf bei den einzelnen Schülern eingeschätzt wird. Deshalb sollte festgestellt werden, dass es nur eine kleine (aber vorhandene) Gruppe unter ihnen gibt, bei dem ein hoher Unterstützungsbedarf wegen auffälliger Verhaltensweisen beobachtet wird.

Bei den Einschätzungen der sozialen Unterstützung unterschieden sich beide Gruppen nur im Bereich ‚Einhalten sozialer Regeln‘. Fast die Hälfte der befragten Lehrer war der Meinung, soziale Regeln seien diesen Schülern nicht verständlich. Andererseits gab die Hälfte der Eltern an, ihr Kind benötige keine Unterstützung, um soziale Regeln einzuhalten. Die Eltern trauten ihren Kindern wesentlich mehr zu als die Lehrer und sahen ihre Kinder weniger defizitorientiert.

9.2 Der Alltag an der Schule

Insgesamt belegen die Untersuchungsergebnisse, dass die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler an den ausgewählten Schulen am Unterricht nicht tatsächlich teilnehmen (vgl. Kap. 5.3, 178). Das kann man so interpretieren, dass sie zwar im gleichen Klassenraum sind wie die anderen Schüler, am Unterricht aber eher nicht teilnehmen. Man kann davon ausgehen, dass der Unterricht, die Inhalte und Angebote eher an den Bedürfnissen der leichter behinderten Schüler ausgerichtet sind. Es wäre zu wünschen, dass diese sich mehr an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler orientierten. Nur so könnten sich diese Schüler tatsächlich am Unterricht beteiligen. Dieser Personenkreis ist immer heterogen und die einzelnen Menschen sind so individuell, dass die Lernvoraussetzungen bei jedem beachtet und die vorgeschlagenen Lernwege dem angepasst werden müssen, damit ein optimales Lernen ermöglicht werden kann.

Obwohl auch die Gruppenförderung viele Vorteile hat, können schwer- und mehrfachbehinderte Schüler nicht nur im gemeinsamen Unterricht adäquat gefördert werden. Trotzdem verbringen sie mehr Zeit in Förderung in der Gruppe als in Einzelförderung. Wenn sie überhaupt einzeln gefördert werden, dann höchstens einige Stunden pro Woche. Das lässt sich allerdings dadurch erklären, dass es jeweils nur einen Lehrer pro Klasse gibt. Es versteht sich von selbst, dass nur eine Lehrkraft allein nicht auf die Belange jedes einzelnen Schülers eingehen kann, und somit Bildung und Förderung des Einzelnen zu kurz kommen müssen.

Es erstaunt unter diesen Umständen auch wenig, dass viele Lehrer diese Schüler im Unterricht als störend empfinden. Die Hälfte der Lehrer gibt in der Befragung an, dass die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler durch Schreien und Weinen oft das Klassenklima stören.

Ein weiterer Faktor für eine geeignete und den Bedürfnissen schwer- und mehrfachbehinderter Schüler entsprechende Förderung ist die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachleuten. Obwohl fast alle

Lehrer (31 von 34 interviewten Lehrern) den Austausch mit ihren Kollegen für sehr wichtig hielten, erklärten 14 Interviewte (fast die Hälfte der Stichprobe), sie gestalteten die Schwerpunkte des Förderplans alleine. Das bedeutet eigentlich, dass die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachleuten, die an einer Sonderschule arbeiten, nicht so eng bzw. effizient ist.

9.3 Qualifikation und Ansichten der Lehrer

Die Qualifikation und Ausbildung der Lehrer ist eine wesentliche Voraussetzung für die Qualität der schulischen Angebote für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler. Zehn Lehrer, die an dieser Studie teilgenommen haben, hatten Sonderpädagogik studiert, allerdings keine Weiterbildung in Sonderpädagogik absolviert. Die Lehrer, die nicht Sonderpädagogik studiert hatten, haben zum größten Teil sonderpädagogische Weiterbildungsveranstaltungen besucht. Die meisten von ihnen hatten ein Studium mit pädagogischem Hintergrund absolviert.

Die meisten Lehrer wünschten sich ihren Angaben zufolge im Nachhinein, ein in ihre Ausbildung integriertes Praktikum. Scheinbar hatten sie das Gefühl, dass eine fehlende praktische Erfahrung den Alltag an der Schule und die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern erschwere. Offensichtlich fühlten die Befragten sich nicht geeignet vorbereitet, schwer- und mehrfachbehinderte Schüler zu unterrichten. Das bedeutet eigentlich, dass die Lehrer diesen Schülern nicht einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Unterricht anbieten können bzw. diesen Schülern helfen, am Unterricht teilzunehmen.

Die Mehrheit der befragten Lehrer hatte keine große Erfahrung in Sonderpädagogik. Sie sahen sich also vermutlich häufig mit Dingen konfrontiert, die sie nicht einschätzen konnten und bei denen sie nicht wussten, wie sie darauf reagieren sollten. Das kann zu besonderen Belastungen der Lehrkräfte beitragen.

Entsprechend stimmten die meisten Befragten zu, dass man eine besondere Qualifikation und eine höhere fachliche Ausbildung braucht, um diese Schüler adäquat unterrichten und fördern zu können.

Wie im Kapitel 3.6.1.1 genannt wurde, gab es keine Spezialisierung, also keine Unterteilung der Sonderpädagogik, etwa in Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik oder Sehbehindertenpädagogik. Außerdem sieht die Studienordnung im Bereich der Schwerbehindertenpädagogik nur ein Seminar vor. Das heißt, dass die Lehrer keine ausreichenden Kenntnisse über diese Gruppe besaßen, obwohl die Qualifikation der Lehrer umso höher sein muss, je schwerer die Behinderung der Schüler ist.

Darüber hinaus fiel es der Mehrheit der Befragten schwer zu verstehen, was diese Schüler ausdrücken wollten. Trotzdem sollten die Lehrer verschiedene alternative Methoden finden, um eine Beziehung und Kommunikation mit schwer- und mehrfachbehinderten Schülern aufzubauen, weil ohne Kommunikation die Vermittlung von Bildung nicht vorstellbar ist. Dabei spielen die Kenntnisse von Ansätzen und Konzepten eine große Rolle. Dennoch bietet das Studium der Sonderpädagogik den Lehrern nur teilweise die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Ansätzen und Konzepten.

Bei den Belastungen werden am häufigsten die eingeschränkten Fähigkeiten der Schüler und ihre mangelnden Fortschritte genannt. Dass die eingeschränkten Fähigkeiten und die mangelnden Fortschritte im Vordergrund stehen, hängt vermutlich mit der Ausbildung der Lehrer zusammen.

Die Äußerungen zu den positiven Aspekten der Arbeit mit diesen Schülern sind nahezu genauso zahlreich wie die zu Belastungen und Problemen. Nach diesen Ergebnissen ist es gut nachvollziehbar, dass die Sonderschullehrer, obwohl sie ihre Arbeit insgesamt als herausfordernd bzw. als belastend erleben, positive Erfahrungen sammeln und letztendlich mit ihrer Arbeit zufrieden sind.

Es wäre wünschenswert, dass ausreichend Personal an den Schulen beschäftigt wird, um zu vermeiden, dass die Eltern zusätzliche Aufgaben übernehmen müssen.

9.4 Qualifikation und Erfahrung der Sonderschulberater und die Zusammenarbeit mit Lehrern und Eltern

Über die Qualifikation und die Erfahrung der Sonderschulberater kann eine positive Aussage getroffen werden. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Sonderschulberater geeignet qualifiziert sind, um den Lehrern bei ihrer Arbeit zu helfen. Alle Sonderschulberater besaßen mindestens eine Weiterbildung in Sonderpädagogik. Darüber hinaus verfügten sie über große sonderpädagogische Erfahrung, entweder als Sonderschullehrer oder als Sonderschulberater.

Trotzdem können die Sonderschulberater den Lehrern offensichtlich nicht sinnvoll helfen, weil es nur 18 Sonderschulberater in ganz Griechenland gibt. Das führt dazu, dass jeder von ihnen für viele Schulen zuständig ist. Es würde an ein Wunder grenzen, wenn diese 18 Berater alle Sonderschullehrer in Griechenland unterstützen könnten – selbst bei höchster Motivation und größtem Engagement.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass auch zwischen Eltern und Sonderschulberatern keine gute oder intensive Zusammenarbeit besteht. Den Eltern war unklar, welche Aufgaben ein Sonderschulberater übernimmt und auf welche Weise er sie unterstützen könnte. Trotzdem waren die Sonderschulberater der Meinung, sie kooperierten gut und sinnvoll mit den Eltern und diese könnten sich jederzeit an sie wenden.

9.5 Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern

Die Annahme, bei schwer- und mehrfachbehinderten Schülern sei eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern erforderlich und finde auch statt, bestätigte sich in dieser Studie. Auch wenn bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist, dass sich vermutlich eher ‚zufriedene‘ und ‚interessierte‘ Eltern an dieser Untersuchung beteiligt haben, kann doch zumindest bei diesen Eltern eine hohe Kontaktfrequenz mit den Lehrern aufgezeigt werden. Trotzdem zeigen die Untersuchungsergebnisse auch, dass diese Kontakte nicht immer als sinnvoll und konstruktiv empfunden wurden. So erklärten die Eltern beispielsweise, sie seien nicht informiert über den Förderplan ihres Kindes, obwohl sie viel Kontakt zum Lehrer pflegten. Das spricht dafür, dass sich diese Kontakte eher im Rahmen kürzerer Treffen abspielten, etwa, wenn die Eltern ihr Kind in die Schule brachten. Gezielte Gespräche, etwa über Förderpläne, schienen seltener stattzufinden.

In vielen Fällen wurde deutlich, dass die Eltern sich mit ihren Fragen und Anregungen nicht ernst genommen fühlten und meinten, dass auch ihre Kompetenz angezweifelt werde. Darüber hinaus gaben die Eltern an, keine Anregungen vom Lehrer zu erhalten. Das bestätigten auch die Lehrer.

9.6 Die Familien schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher und ihre Sichtweisen auf die schulische Situation ihrer Kinder

Wie im Theorieteil genannt wurde, erfordert die Betreuung behinderter Kinder unter anderem, eine ergänzende medizinisch-therapeutische Unterstützung bzw. technische Hilfsmittel (vgl. Kap. 3.6.4.2, 130). Die Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass die Väter fast immer in Vollzeit arbeiten, wahrscheinlich auch weil die Mütter durch die fortwährende Pflege des Kindes keinen Beruf ausüben bzw. nur halbtags oder noch weniger arbeiten konnten. Darüber hinaus stammten mehr als die Hälfte (22 Personen) der an der Forschung beteiligten Eltern aus kleinen Städten und Dörfern, was zu einer

finanziellen Mehrbelastung führt, weil es Förderungs- und Therapiemöglichkeiten meistens nur in großen Städten gibt. Das heißt, die Eltern müssen jede Woche mehrmals in eine große Stadt fahren, damit ihre Kinder von verschiedenen Fachrichtungen (Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie) behandelt werden können.

Insgesamt zeigten sich die Eltern zufrieden mit der Situation ihres Kindes an der Schule. Sie benannten aber auch Nachteile, etwa, dass nicht ausreichend Hilfsmittel für die Förderung der Kinder zur Verfügung stehen. Man kann davon ausgehen, dass die Eltern versuchen, sich mit der Situation zu arrangieren. Sie haben in der Regel nicht die Wahl, welche Schule ihr Kind besuchen soll. Normalerweise besucht es die Schule, die dem Wohnort am nächsten liegt.

Die Mehrheit der Eltern beurteilte die Ferien sowohl für die Familie als auch für die Kinder als günstig. Tatsächlich spielte die Frage der familiären Entlastung bei der Bewertung der Ferien keine Rolle, obwohl hierin eine wichtige praktische Bedeutung der Schule für die Familien, im Sinne der Tagesstrukturierung und der sozialen Kontakte auch für die Schüler liegen könnte. Nicht umsonst spielen die Erholung der Schüler während der Ferien und die Zeit, die die Familie gemeinsam verbringen kann, die Hauptrolle bei der Bewertung der Ferien.

9.7 Ein allgemeines Bild

Ein bedeutendes Bild ergab sich auch aus den Einschätzungen der Lehrer: 22 von ihnen waren der Meinung, schwer- und mehrfachbehinderte Schüler könnten nicht am Unterricht teilnehmen. Das lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Qualifikation der Lehrer höher sein sollte und vielleicht nicht ausreicht, um diese Schüler ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend zu unterrichten und zu fördern. Eine mögliche Erklärung könnte in der Ausbildung der Lehrer und ihrem Wissenstand liegen, ebenso wie die Art und Weise wie sie den Unterricht planen und durchführen, angesichts auch der Tatsache, dass die Schülergruppe inhomogen ist, oder auch in der

Einschätzung der Lehrer hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer Schüler. Ein weiterer Beleg für diese Einschätzung war die Tatsache, dass ein großer Anteil (etwa die Hälfte) der befragten Lehrer angab, sie könnten nicht verstehen, was die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler ausdrücken wollten. Die Schwierigkeit zur Kommunikation stellt einen bedeutenden Faktor dar, der die Partizipation der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen erschwert und sie in die Exklusion führt. Somit ist die Kommunikation eine grundlegende Voraussetzung, um die Schüler adäquat fördern zu können und um sie in Alltagsaktivitäten integrieren zu können und an weiteren Aktivitäten teilhaben zu lassen.

Bedeutend ist, dass über die Hälfte der befragten Eltern mit der schulischen Situation ihres Kindes zufrieden sind, obwohl ein großer Anteil der Ansicht ist, dass die Hilfsmittel nicht ausreichen, um die Kinder optimal fördern zu können. Ebenso wichtig ist zu betonen, dass die Lehrer im Allgemeinen zufrieden sind mit ihrer Arbeit, trotz der Schwierigkeiten, die sie in ihrem beruflichen Alltag zu bewältigen haben.

Obwohl die Sonderschullehrer vorwiegend alleine die inhaltlichen Schwerpunkte des Förderplans entscheiden, ist entscheidend, dass sie den Unterricht für die Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen planen. Dies ist als ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Unterrichtssituation dieser Schülergruppe anzusehen.

Das bedeutendste ist allerdings, dass die schwer- und mehrfachbehinderten Schüler Sonderschulen besuchen und nicht etwa zu Hause bleiben bzw. in Anstalten untergebracht sind, wo sie in ihrem Alltag nicht wesentlich gefördert werden können, um ihre Partizipation- Teilhabe zu erweitern.

Trotzdem ergaben die Aussagen der Lehrer, Eltern und Sonderschulberater insgesamt ein nicht so positives Bild der Bildungsrealität dieses Personenkreises in Griechenland.

Am deutlichsten spiegelte sich diese negative Einschätzung in den Aussagen der Eltern wider, die feststellten, dass sie keinen Kontakt zu den Sonderschulberatern hatten und nicht mit ihnen zusammenarbeiteten. Die

wenigsten Eltern wussten, dass es Sonderschulberater gibt und welche Funktion sie für die Förderung der Kinder ausüben. Das bedeutet aber auch, dass die Sonderschulberater offensichtlich nur wenige Seminare für die Eltern veranstalten.

Ein weiterer negativer Aspekt war, dass die meisten Eltern das Gefühl hatten, der Austausch mit den Lehrern funktioniere nicht so gut. Ihrem Empfinden nach, erhielten sie keine Anregungen vom Lehrer. Nur die Hälfte der Eltern war der Meinung, dass ihre Anregungen wiederum vom Lehrer berücksichtigt wurden. Dennoch wurde die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern überwiegend positiv bewertet.

9.8 Perspektiven der Untersuchung

Ziel dieses Forschungsprojekts war es, die grundlegenden Aspekte der schulischen Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in Griechenland zu erfassen. Die Kriterien für die Einschätzung, welche Schüler schwer- und mehrfachbehindert sind und die Auswahl der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler für die Beteiligung an der Erhebung habe ich den Schulleitern bzw. den Lehrern überlassen. Die Eltern, Lehrer und Sonderschulberater sollten ihr Einverständnis geben, um an der Studie teilzunehmen.

Die Wahl der Methoden und die Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsteile haben sich, meiner Einschätzung nach, für die Untersuchung der Fragestellungen insgesamt sehr gut bewährt. Es war möglich, die in den ‚Interviews‘ mit konkreten und vorbestimmten Fragen erhobenen allgemeinen Einschätzungen der Eltern, Lehrer und Sonderschulberater vertiefend zu ergänzen und Erkenntnisse aus beiden Quellen miteinander in Zusammenhang zu bringen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine mehrperspektivische Erhebung durch diese Methode gut geeignet ist, einen umfassenden Überblick über die Situation dieser Schüler zu bieten. Die Mehrperspektivität ermöglicht es zudem, Unterschiede zwischen Berufsgruppen und Eltern aufzuzeigen und daraus Informationen zu

ihrer Zusammenarbeit, zu Einstellungen und Sichtweisen sowie zur komplexen Beschreibung der Situation zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass sich bestimmte Bereiche nicht so einfach erfassen lassen. Fragen zur Gestaltung des Unterrichts, zur Förderung und zur Aufgabenerfüllung konnten nicht zufriedenstellend und aussagekräftig untersucht werden, da das Element der Subjektivität in den Antworten besonders dominant war und man nicht wissen kann, ob sachgemäße Antworten gegeben wurden und was letztendlich tatsächlich gilt. Aus einer kritischen Reflexion der Ergebnisse ergeben sich also Bereiche, die mit den angewendeten Methoden nicht gut genug untersucht werden konnten. Die Ausgestaltung und die Qualität des Unterrichts und der Förderung und die Unterrichtsinhalte könnten durch Videoaufnahmen besser untersucht werden und realistischere Ergebnisse aufzeigen.

Darüber hinaus, ist die Einschätzung des Hilfsbedarfs subjektiv geprägt. Die persönlichen Erfahrungen und Ansichten gestalten und prägen auch die Meinung über andere Menschen (vgl. Klauß et al. 2005, 16).

Im Vordergrund einer insgesamt negativen Einschätzung der schulischen Angebote für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler durch die Lehrer und vor allem durch die Eltern, steht die Frage, ob und inwieweit die Schule mit ihren Angeboten den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten dieser Schüler entspricht.

Ein großer Teil der schwer- und mehrfachbehinderten Schüler ist bei nahezu allen Aktivitäten auf qualifizierte Assistenz angewiesen. Dies betrifft auch erwartete bzw. erhoffte Lernergebnisse. Eine bloße Anwesenheit, bei der keine Anregungen, manuelle Unterstützungen und vieles mehr angeboten werden, kann kaum als tatsächliche Beteiligung am Unterricht gewertet werden. Eine nur passive Teilnahme gilt als wesentlich ineffektiver als eine aktive. Auf jeden Fall gilt, dass die Schüler, die nur dabeisitzen, ohne in den Unterricht aktiv einbezogen zu werden, nur wenig oder kaum vom Unterricht profitieren. Deswegen sollten schwer- und mehrfachbehinderten Schülern geholfen werden, sich wesentlich am Unterricht zu beteiligen und Versuche unternommen werden, sie aktiv in die Förderung einzubeziehen. Die Lehrer

sollten Lösungen dafür finden, wie diese Schüler in aktive ‚Mitglieder‘ des pädagogischen Prozesses verwandelt werden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Qualifikationsangebot für Lehrer in der Aus- bzw. Weiterbildung verbesserungsbedürftig ist. Die Lehrer sollten gut ausgebildet sein, was die Fähigkeiten, die Schwierigkeiten, den Unterstützungsbedarf und die Förderungsmöglichkeiten dieser Schüler betrifft. Sie sollten während ihres Studiums, Kenntnisse darüber gewinnen, welcher Unterricht für diese Schüler geeignet ist und ihren Bedürfnissen entspricht. Ebenso könnte ein fachlich fundiertes und einvernehmliches Curriculum (für die Gestaltung der schulischen Angebote und davon abgeleitet für die Ausbildungen) gewährleisten, dass für diese Personengruppe das Recht auf allseitige Bildung verlässlich eingelöst werden kann. Das könnte auch dazu beitragen, dass die Ansätze und Konzepte, die in den vergangenen Jahrzehnten für schwer- und mehrfachbehinderte Menschen in Griechenland entstanden sind, tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden.

In den vergangenen drei Jahrzehnten ist eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten erarbeitet worden. In der Regel handelt es sich dabei um methodisch beschriebene Handlungsweisen, die aus praktischen Erfahrungen und Ideen heraus entwickelt wurden. Die Lehrer erhalten während ihres Studiums oder ihrer Weiterbildung keine Kenntnisse über solche Ansätze und Konzepte, weil in den Studiengängen beziehungsweise den Weiterbildungsmaßnahmen die Vermittlung solcher Ansätze und Konzepte fast vollständig fehlt. Obwohl keines dieser Modelle bisher einer empirischen Überprüfung unterworfen wurde, könnten vielleicht schwer- und mehrfachbehinderte Schüler in Griechenland mehr bzw. verbesserte Förderungsangebote erhalten, wenn die Lehrer Kenntnisse über manche Konzepte hätten und diese Konzepte in der Praxis umsetzen.

Die Leute, die mit schwer- und mehrfachbehinderten Menschen arbeiten, sollten den Fähigkeiten dieser Menschen vertrauen, sich nicht auf die Defizite dieser Menschen konzentrieren, die Bedeutung des Körpers und der Sinneswahrnehmung für diese Menschen anerkennen, sich um eine konstante Zusammenarbeit ‚bemühen‘ und schwer- und mehrfachbehinderten Menschen

die Möglichkeit zur schulischen und gesellschaftlichen Integration bieten. Auf diese Weise können schwer- und mehrfachbehinderte Menschen ihre Fähigkeiten in höchstem Grade verwerten. Die Eltern spielen bei diesem Versuch eine große Rolle. Die Förderung dieser Menschen kann nicht nur auf den Stundenplan beschränkt werden.

Förderung bzw. Bildung ist ein fortwährender Prozess. Das bedeutet, dass die Sonderpädagogik Initiativen für die Unterstützung und Ausbildung der Eltern ergreifen sollte, damit diese ihren Kindern und den Lehrern bei ihrer Arbeit wesentlich unterstützen können. Der Dialog zwischen Schule und Familien schwer- und mehrfachbehinderter Schüler sollte an Bedeutung gewinnen. Die Eltern sollten aktiv in Diskussions- und Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden. Die Schule sollte die Eltern in die schulische Praxis aktiv einbeziehen und die Angebote in den Bereichen Information, Beratung und Unterstützung müssten verbessert werden. Der Staat sollte den Eltern alle möglichen Unterstützungsformen anbieten. Bisher gibt es keine staatlichen Anlaufstellen für Eltern behinderter Kinder, wo sie sich über die Rechte und Möglichkeiten ihrer Kinder informieren können.

Der Staat sollte die Bedingungen, Strukturen und vor allem die Umsetzungsvoraussetzungen schaffen, damit die Schulpflicht schwer- und mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer angemessenen Form umgesetzt werden kann.

Darüber hinaus müsste vor allen Dingen zunächst die Anzahl der Sonderschulberater zu mindestens verdoppelt werden. Nur auf diese Weise können die Sonderschulberater die Schulen bzw. die Lehrer richtig und sinnvoll in ihrer Arbeit unterstützen. Bis heute gibt es nur 18 Sonderschulberater für ganz Griechenland. Andererseits sollten die Sonderschulberater weniger Aufgaben haben, um bei ihrer Arbeit ‚effizienter‘ sein zu können. Diese 18 Sonderschulberater sind für zahlreiche Schulen verantwortlich (vgl. Kap. 6.2, 202) und können den Lehrern nicht wesentlich bei ihrer Arbeit helfen.

Insgesamt konnte durch die vorliegende Studie der Bereich der schulischen Situation von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern in vielen Aspekten umfassend beleuchtet werden. Als Fazit bleibt zu konstatieren, dass die Ausbildung der Lehrer und ihre Zusammenarbeit mit Eltern und Sonderschulberatern die zentrale Voraussetzung für die Verbesserung des Schulalltags und der Förderung von schwer- und mehrfachbehinderten Schülern und für die bedeutsame und wesentliche Inklusion dieser Gruppe darstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass keine umfassende bildungsinhaltliche und soziale Inklusion stattgefunden hat. Damit besteht die Gefahr, dass für diese Kinder und Jugendliche ein umfassender Bildungsanspruch vernachlässigt und die Schule für diesen Personenkreis eher zu einer sozialpädagogischen Einrichtung wird (Lamers & Heinen 2011, 339).

10 Literatur

- Agaliotis, I. (2004): Διδακτικές μέθοδοι για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη. (Didaktische Methoden zur Erziehung von Menschen mit speziellen Bedürfnissen. Thessaloniki)
- Amnesty International: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: <http://www.amnesty.de/umleitung/1899/deu07/001?lang=de%26mimetype%3dtext%2fhtml>
- Antor, G. ; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart
- Buck, C. (2008): Die schulische Situation schwerst- mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher in Österreich. Wissenschaftliche Hausarbeit. Heidelberg
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld
- Dederich, M./Jantzen, W. (2009) (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2). Stuttgart.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (Hrsg.) (2004): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf
- Dietrich, A. ; Benz, M. ; Adler J. ;Wolf D. ; Petitpierre G. (2006): Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung in der Schweiz. Luzern
- Democritus University of Thrace: <http://career.duth.gr/cms/?q=node/28021>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für die Familie Internationaler Klassifikationen

(2004): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/ICF.pdf>

Education Highway Oberösterreich – Das Schulportal zum Bildungsangebot: <http://schulen.eduhi.at/spzfreistadt/dritterteil.htm>

Einheitliche Elternvereinigung von Kindern mit Behinderungen in Athen und Inseln: http://www.goneisamea.gr/?page_id=2

Enzyklopädie Papyrus Larousse Britannica (1994): Band 61

European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/EL_EL_C10.pdf

Fischer, E. (Hrsg.) (2000): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen. Dortmund

Fornfeld, B. (Hrsg.) (2008): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag. München

Fröhlich, A. (Hrsg.) (1991): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Heidelberg/Kaiserslautern

Fröhlich A.; Heinen N.; Lamers W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie- ein Blick zurück nach vorn. Texte zum Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Saarbrücken

Fröhlich A.; Heinen N.; Lamers W. (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf

Fröhlich A.; Heinen N.; Klauß T., Lamers W. (Hgg.) (2011): Schwere und mehrfache Behinderung –interdisziplinär. Oberhausen

Gemeinde von Pangaio: Elternschulen:
<http://www.dimospaggaious.gr/el/2011-01-25-11-03-04/categorygenikesanakoinoseis/220-sxolesgonewn.html>

Griechische Gesellschaft der Beratung:
<http://hac.com.gr/css/default/templates/def/details.php?lng=1&cat=47> +
Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut: Abteilung der
Sonderpädagogik: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm

Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut (2003): Neues
Curriculum und pädagogische Materialien für den Unterricht mit
schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen,
http://www.pi-schools.gr/special-education/varia-noitiki-kathisterisi/varia_kathisterisi-part-1.pdf

Griechische Regierung. Regierungszeitung der Griechischen Demokratie
(931/21-05-2008): Erhöhung der Beihilfe behinderter Menschen
für die Jahre 2008, 2009, 2010, 2011

Griechisches Kultusministerium: <http://www.ypepth.gr> τὼρα λέγεται
www.minedu.gov.gr

Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut (2003):
<http://www.pi-schools.gr>

Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut (2003):
http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part2.pdf

Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut (2003):
http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php

Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut: Schulisches Buch
für den Unterricht der Geschichte für die 4. Klasse der
Grundschule. Athen

- Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut: Schulisches Buch für den Unterricht der Geschichte für die 5. Klasse der Grundschule. Athen
- Griechische Regierung, Entscheidung des Ministeriums 27922-07: http://www.pesea.gr/Documents/Nomothesia/YpourgApofas eis/Y.A.27922-07_Kathikontologio_Proswpikou_SMEA.doc
- Griechische Regierung (2000): Gesetz zur Bildung der Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnisse – Regierungszeitung: Gesetz 2817/2000, <http://dim-kastell.ker.sch.gr/n2817.htm>
- Griechische Regierung (1985): Gesetz zur Sonderpädagogik: Gesetz 1566/1985, http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/1566-85-me-tropopiisi_32-36.htm
- Griechische Regierung (1985): Gesetz 1566/85, Über die Struktur und Funktion der Erziehung in Primar- und Sekundarstufe. http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf
- Griechische Regierung (1997): Gesetz 2525/97, Lyzeum, Zugang der Schulabgänger zur Universität, Bewertung der Bildungsaufgabe und andere Vorschriften. http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-nomos_2525-97.htm
- Griechische Regierung. Regierungszeitung (2008): Gesetz zur Sonderpädagogik. Gesetz 3699/2008. <http://www.dismathis.gr/nomoi/N3699-EA.pdf>
- Heinen, N.; Lamers, W. (2000): Geistig Behindertenpädagogik als Begegnung. Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte. Düsseldorf
- Heinen, N.; Lamers, W. (2003): Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft. In: Fröhlich A.; Heinen N.; Lamers W. (Hrsg.): Schwere Behinderung in Praxis

und Theorie- ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. (Seite 13-47). Düsseldorf

Hellenic

Statistical

Authority:

<http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-census2011>

Janz, F. (2006): Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg. PH Heidelberg, Dissertation

Kartasidou, L. (2004): Μάθηση μέσω κίνησης. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψυχοκινητικής στην ειδική παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη.(Lernen durch Bewegung. Theoretische Annäherungen und Bildungsanwendungen der psychomotorischen Erziehung in der Sonderpädagogik. Thessaloniki)

Katravesis, V. (2002): Bericht zum griechischen Parlament:
<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/A-ANAFRO-EIS.pdf>

Klauß, T.; Lamers, W. (2003a): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 3. Heidelberg

Klauß, T. (2005): Zusammenarbeit zwischen Fachleuten und Eltern mit schwer behinderten Töchtern und Söhnen (unter besonderer Berücksichtigung des Erwachsenenalters), Marburg

Klauß, T. et al. (2005): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung. Heidelberg

Kuckartz, U.; Dresing T.; Rädiker S.; Stefer C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden

Lamers, W. (1993): Spiel mit schwer(st)behinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen

Lamers, W.; Klauß, T. (Hrsg.) (2003): ...alle Kinder alles lehren!- Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf

Landesportal Baden- Württemberg: Bevölkerung: <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Bevoelkerung/85747.html> jetzt: http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/Landesdaten/bev_altersjahre.asp

Linsler, T. (2006): Die schulische Situation von schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen in Griechenland. Wissenschaftliche Hausarbeit. Heidelberg

Malikiosi- Loizou, M. (2001): Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα (Die Beratungspsychologie an der Bildung. Athen)

National Dissemination Center for Children with Disabilities: <http://nichcy.org/laws/nclb/disabilities>

National Verband behinderten Menschen (2005): Άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης. Οι αποκλεισμένοι ανάμεσα στους αποκλεισμένους. Αθήνα

Office of the high commissioner for human rights. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III) vom 10.12. 1948, <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.html>

Orelove, F.; Sobsey, D. (1996): Educating children with multiple disabilities. A Transdisciplinary Approach. Michigan

Polichronopoulou, S. (2001): Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, Β' Τόμος. Αθήνα. (Kinder und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten. Geistige Behinderung. Psychologische, soziologische und pädagogische Annäherung. Athen)

- Polichronopoulou, S. (2003): Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Α Τόμος. Αθήνα. (Kinder und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten. Heutige Tendenzen der Erziehung und der Sonderunterstützung. Athen)
- Psora, P.: Die Geschichte der Erziehung in Griechenland.
<http://www.pedia.gr/edu/histg.html>
- Samara, E. (2006): Ο αυτο-προσδιορισμός και η ανεξαρτησία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση- υποστηρίζοντας την επιτυχή μετάβαση. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Κατεύθυνση Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Θεσσαλονίκη. (Die Selbstbestimmung und die Autonomie der Menschen mit geistiger Behinderung – Die Unterstützung des erfolgreichen Übergangs zum Erwachsenenleben. Universität von Mazedonien Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Fakultät der Erziehungs- und Sozialpolitik. Fachrichtung Erziehung behinderter Menschen. Thessaloniki)
- Sarimski, K. (2009): Frühförderung behinderter Kleinkinder. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Göttingen
- Seifert, M. (1997): Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis (Broschiert), Diakonie- Vgl.
- Seifert, M.; Fornefeld, B.; Koenig, P. (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung im Heim. Bielefeld
- Soniou- Sideri A. (2009): Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα (Die Behinderte und ihre Bildung. Eine psychopädagogische Annäherung der Inklusion. Athen)
- Soulis, S. (1996): Poiein- Der kulturschöpferische Weg des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Mainz

- Soulis, S. (2002): Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική καθυστέρηση. Αθήνα.(Lernen in Schritten in der Schule und zu Hause. Didaktische Methoden für die Erziehung der Kinder mit schwerer geistiger Behinderung. Athen)
- Soulis, S. (2003): Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Αθήνα. (Die Kinder mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Welt. Menschen mit Mehrfachbehinderungen. Athen)
- Tsimpidaki, A. (2007): Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα (Kinder mit Behinderungen, Familie und Schule. Eine Beziehung in Wechselwirkung. Athen)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO):
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>
- Universität von Mazedonien Wirtschafts- und Sozialwissenschaften:
www.uom.gr
- Universität von Thessalien, Fakultät der Sonderpädagogik:
www.sed.uth.gr
- Verfassung der Griechischen Republik:
<http://www.verfassungen.eu/griech/verf75.htm>
- Zeitung „Enimerosi“: <http://www.enimerosi.com/2010-03-10-10-47-22/8085-2011-07-25-09-12-34.html>
- Zeitung „Ta Nea“, Zeitungsnummer 18664, 13/10/2006

11 Anhang

Anhang 1:

Die Fragen des Leitfadeninterviews für Lehrer

Anhang 2:

Die Fragen des Leitfadeninterviews für Eltern

Anhang 3:

Die Fragen des Leitfadeninterviews für Sonderschulberater

11.1 Anhang 1:

Die Fragen des Leifadeninterviews für Lehrer

I. Personendaten/ Ausbildung

1. Geschlecht

2. Alter:

3. Berufserfahrung

In allgemeine Pädagogik:

In Sonderpädagogik:

4. Was haben Sie als Hauptfach studiert?

5. Weiterbildung in Sonderpädagogik

6. Wo arbeiten Sie?

7. In welchem Bereich/ welcher Abteilung arbeiten Sie?

8. Welche Aspekte haben Sie im Nachhinein (aus der praktischen Erfahrung heraus) bei Ihrer Ausbildung vermisst oder was wäre hilfreich gewesen?

9. Wie kamen Sie dazu, mit Schülern mit schwersten Behinderungen zu arbeiten?

II. Sichtweisen über die Arbeit mit dieser Arbeitsgruppe

10. Was gefällt Ihnen an der Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen besonders?

11. Was finden Sie an der Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen schwierig oder belastend?

12. Finden Sie Austausch mit Ihren Kollegen über diese Schüler notwendig?

13. Ihrer Meinung nach, brauchen diese Schüler in besonderem Maße eine Hauptbezugsperson?

14. Ihrer Meinung nach, sind wechselnde Personen problematisch, da sie das mitbekommen?

15. Glauben Sie, dass diese Schüler eine ihren Bedürfnissen entsprechende Raumgestaltung brauchen?
16. Glauben Sie, dass diese Schüler in besonderem Maße eine feste Tagesstruktur brauchen?
17. Ihrer Meinung nach, beeinflussen die Schüler mit schwersten Behinderungen das Klima in Ihrer Klasse eher positiv?
18. Planen Sie auch für diese Schüler im Vergleich zu anderen Schülern?
19. Ist Unterrichtsplanung für Schüler mit schwersten Behinderungen im Vergleich zu anderen Schülern zeitaufwendiger?
20. Nehmen diese Schüler am Unterricht teil?
21. Ist es bei diesen Schülern Ihrer Meinung nach wichtiger, sich bei den Angeboten am Entwicklungsalter als am Lebensalter zu orientieren?
22. Wissen Sie, was diese Schüler ausdrücken wollen?
23. Ist die Arbeit mit diesen Schülern körperlich anstrengender als mit anderen Schülern?
24. Ihrer Meinung nach, braucht man für die Arbeit mit diesen Schülern eine höhere fachliche Ausbildung im Vergleich zu weniger schwer behinderten Schülern
25. Erwarten die Eltern von Ihnen, dass Sie Aufgaben erfüllen, die eigentlich von ihnen selbst übernommen werden sollten?
26. Ist die Zusammenarbeit mit den Eltern bei diesen Schülern intensiver als bei anderen Schülern?
27. Ihrer Meinung nach, sollten die Eltern sich sehr in die schulische Arbeit einmischen oder nicht?
28. Umfasst gute Pflege eigentlich alles, was Schüler mit schwersten Behinderungen brauchen?

III. Beschreibung des Schülers/ Unterricht

29. Bitte beschreiben Sie diesen Schüler

30. Welche Behinderungsart hat er? (wenn es im Rahmen vorhergehender Frage nicht beantwortet ist)
31. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler bei der Nahrungsaufnahme
32. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler bei der Hygiene?
33. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler beim An- und Ausziehen?
34. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler zur Fortbewegung?
35. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler, um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können?
36. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler um zu spielen?
37. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler, um Dinge/ Personen erreichen zu können?
38. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler zum Einhalten soziale Regeln?
39. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser, um mit anderen zu kommunizieren?
40. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler, damit er nicht selbst oder andere verletzt?
41. Können Sie bei diesem Schüler erkennen, was er ausdrücken möchte?
42. Entscheiden Sie allein über die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Schwerpunkte des Förderplanes für diesen Schüler oder mit noch jemandem?
43. Wie viel Zeit verbringt dieser Schüler pro Woche in der Klasse/ Gruppe, und wie viel Zeit verbringt er in der Einzelförderung?
44. Wie viel Zeit brauchen Sie für die Planung des Unterrichts für diesen Schüler pro Tag im Durchschnitt?

IV. Zusammenarbeit mit den Eltern

- 45. Wie oft kommen Sie in Kontakt mit den Eltern des Schülers?
- 46. Finden Sie Ihre Kontakte und Beziehungen gut genug?
- 47. Geben Sie Anregungen für die Eltern?

V. Zusammenarbeit mit dem Sonderschulberater

- 48. Wie oft kommen Sie in Kontakt mit dem Sonderschulberater?
- 49. Macht er Weiterbildungsseminare an der Schule?
- 50. Brauchen Sie seine Hilfe?

11.2 Anhang 2:

Die Fragen des Leitfadeninterviews für Eltern

I. Personendaten

1. Geschlecht

2. Alter:

3. Arbeiten Sie?

Vater:

Mutter:

4. Wie viele weitere Kinder haben Sie?

II. Beschreibung des Kindes

5. Alter und Geschlecht Ihres Kindes:

Geschlecht:

Alter:

6. Können Sie bitte Ihr Kind beschreiben?

7. Welche Behinderungsart hat er? (wenn es im Rahmen vorhergehender Frage nicht beantwortet ist)

8. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind bei der Nahrungsaufnahme?

9. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind bei der Hygiene?

10. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind beim An- und Ausziehen?

11. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind zur Fortbewegung?

12. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind, um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können?

13. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind um zu spielen?

14. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind, um Dinge/ Personen erreichen zu können?

15. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind, um mit anderen zu kommunizieren?
16. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind zum Einhalten soziale Regeln?
17. Wie viel Unterstützung und Anregung braucht Ihr Kind, damit er nicht sich selbst oder andere verletzt?

III. Schule

18. Kennen Sie den Stunden- und Förderplan Ihres Kindes?
19. Ihrer Meinung nach, ist die Team- oder Einzelförderung besser?
20. Sind Sie mit der Situation Ihres Kindes in der Schule zufrieden?
21. Ihrer Meinung nach, sind die Hilfsmittel in der Schule genug für die Förderung Ihres Kindes?
22. Nimmt Ihr Kind an schulische Ausflüge teil?
23. Sind Schulferien für Ihr Kind günstig?
24. Sind Schulferien für Ihre Familie günstig?

IV. Kontakt zur Schule

25. Wie oft kommen Sie in Kontakt mit dem Lehrer Ihres Kindes?
26. Finden Sie Ihre Kontakte und Beziehungen mit dem Lehrer gut genug?
27. Bekommen Sie Anregungen vom Lehrer für die Erziehung Ihres Kindes?
28. Haben Sie das Gefühl, Ihre Anregungen und Anliegen werden vom Lehrer ernst genommen?
29. Finden Sie Ihre Kontakte und Beziehungen mit dem Sonderschulberater gut genug?
30. Wie oft haben Sie Kontakt zum Sonderschulberater?
31. Bekommen Sie Anregungen vom Schulberater für die Erziehung Ihres Kindes?
32. Bietet er Seminare für Eltern an?

11.3 Anhang 3:

Die Fragen des Leitfadeninterviews für Sonderschulberater

I. Personendaten/ Ausbildung

1. Geschlecht:

2. Alter:

3. Berufserfahrung

In allgemeine Pädagogik:

In Sonderpädagogik:

4. Ausbildung

5. Weiterbildung in Sonderpädagogik

II. Aufgaben/ Zusammenarbeit mit der Schule

6. Für wie viele Schulen sind Sie verantwortlich?

7. Ihrer Meinung nach, ist die andauernde Weiterbildung den Lehrern notwendig?

8. Machen Sie Weiterbildungsseminare in diesen Schulen, dafür Sie verantwortlich sind?

9. Inwieweit korrespondieren die Lehrer mit diesen Seminaren?

10. Gibt es Zusammenarbeit mit den Lehrern über die Förderung den Kindern?

11. Ihrer Meinung nach, ist die Zusammenarbeit mit den Lehrern gut genug?

12. Nehmen Sie an den Förderungsplan teil?

III. Zusammenarbeit mit den Eltern

13. Ihrer Meinung nach, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern für die Förderung den Kindern notwendig?

14. Machen Sie Seminare für die Eltern in den Schulen, dafür Sie verantwortlich sind?

15. Wenden sich die Eltern oft an Sie?

16. In welchen Bereichen fragen die Eltern Sie nach Hilfe?

IV. Sichtweisen über die Arbeit mit schwer- und mehrfachbehinderten Kindern

17. Beschreiben Sie kurz diesen Personenkreis.

18. Inwieweit gibt es Schüler mit schweren Mehrfachbehinderung in den Schulen, dafür Sie verantwortlich sind?

19. Welche sind für Sie die wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern?

20. Im Vergleich zu weniger schwer behinderten Schülern gibt es im Allgemeinen mehr Probleme?

21. Ihrer Meinung nach, stellt diese Gruppe eine Herausforderung für das Schulsystem dar?

